UNIVERSIDADE LUSÓFONA

ANA CAROLINA DUARTE RODRIGUES ARROTEIA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E CRIATIVIDADE: O CASO PORTUGUÊS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Orientador: Professor Doutor Ricardo Manuel das Neves Vieira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

ANA CAROLINA DUARTE RODRIGUES ARROTEIA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E CRIATIVIDADE: O CASO PORTUGUÊS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutora no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 17 de outubro de 2022, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 257/2022, de 11 de julho de 2022, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro, por delegação do Reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Vogais:

Prof.ª Doutora Ariana Cosme, Universidade do Porto – FPCEUP;

Prof.ª Doutora Constança Vasconcelos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT;

Prof.ª Doutora Margarida Belchior, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT;

Arguente:

Prof.ª Doutora Maria de Fátima Morais, Universidade do Minho –UMinho;

Prof. Doutor Pedro Silva, Instituto Politécnico de Leiria – IPLeiria

Orientador:

Prof. Doutor Ricardo Manuel das Neves Vieira – Instituto Politécnico de leiria – IPLeiria

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

Epígrafe

Of all 21st-century skills, creativity and innovation deserve a special mention: At the country, organization and personal levels, the two have become the recognized hope for solving employability, personal, and societal crises.

(Schleicher, 2012; p.35)

Dedicatória

Aos meus filhos Filipe e Sara… Para um futuro melhor!

Agradecimentos

Agradeço à minha família, amigos Li e Paulo e ao orientador Professor Doutor Ricardo Vieira… Sem eles este projeto não faria sentido… Sem eles este projeto não seria possível.

Grata, muito grata pela ajuda.

Resumo

Inúmeros estudos científicos apontam para a importância da criatividade em prol do desenvolvimento individual e de toda a sociedade (UNESCO, 2016; OCDE, 2018).

No contexto português, a investigadora procurou conhecer as relações entre as recomendações do Ministério de Educação, os currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e as representações sociais de docentes e discentes acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores.

À luz do paradigma sistémico de complexidade (Morin, 1996) e baseada numa investigação interpretativa e compreensiva (Amado, 2014; Faria e Vieira, 2016) combinou informações obtidas através da revisão da literatura, entrevistas individuais, grupais, e de questionários, tendo observado uma pontual valorização da promoção da criatividade aquando da formação de futuros professores, quer através da legislação, currículos, ou representações sociais aferidas acerca das práticas educativas. Denota-se, assim, a urgência de uma atualização do quadro legislativo e governamental, curricular ao nível das instituições educativas, e das práticas pedagógicas adotadas, por forma a assegurar uma maior coerência entre orientações de organizações mundiais, estudos científicos e premissas atuais do Ministério da Educação português, para os quais a emergência da criatividade e urgência do seu desenvolvimento para viver no século XXI estão bem patentes.

Palavras-Chave: Criatividade, Educação, Formação de Professores de 1ºciclo

Abstract

Extensive scientific research has highlighted the importance of creativity in the development of both the individual and society (UNESCO, 2016; OCDE, 2018).

With reference to the portuguese context, this study attempts to identify the relationships between the recommendations of the Ministry of Education, the School Curriculum of the Master's in Teacher Training in the 1st cycle of Basic Education, as well as the social representations of teachers and students regarding the development of creativity in the context of teacher training.

In light of the systemic paradigm of complexity (Morin, 1996), and based on an interpretive and comprehensive research (Amado, 2014; Faria e Vieira, 2016), this research study combines information obtained from literature review, individual and group interviews, and questionnaires.

Results show a marginal appreciation of the promotion of creativity when training future teachers, whether through legislation, curricula, or social representations identified in educational practices.

This emphasizes the importance in updating the legislative and governmental framework, the curricula of educational institutions, as well as pedagogical practices, in order to ensure greater coherence between the guidelines of world organizations, scientific studies and current premises of the Portuguese Ministry of Education, for which the emergence and development of creativity are a requirement for the 21st century.

Keywords: Creativity, Education, 1st Cycle Teacher Training

Abreviaturas e Siglas

APA- American Psychological Association

ATC21s- Assessment & Teaching of 21st Century Skills

CCE- Comissão das Comunidades Europeias

CE- Comissão Europeia

CFTIndex- Escala de Comportamento de Professores para Promoção da Criatividade

CRIES1- Criatividade e Escola Superior de Educação 1

CRIES2- Criatividade e Escola Superior de Educação 2

CRIES3- Criatividade e Escola Superior de Educação 3

DGES- Direcção-Geral do Ensino Superior

DN- Default Network

ECTS- European Credit Transfer and Accumulation System

EEES- Espaço Europeu de Ensino Superior

ESE- Escola Superior de Educação

ESG- European Standards and Guidelines

ICT- Information literacy, Media literacy Information and communication technologies

INAFOP- Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores

IPSS- Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MIE- Metodologias de Investigação Educacional

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

P21- Partnership for 21st Century Skills

RDHE- Repositório Digital da História da Educação

SENP- Sistema Educativo Nacional de Portugal

UC- Unidade Curricular

ULTH- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

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

Índice

Epígrafe 1
Dedicatória 2
Agradecimentos 3
Resumo 4
Abstract 5
Abreviaturas e Siglas 6
Índice de quadros, gráficos, figuras e fotografias 10
Introdução 11
Das motivações à problemática de investigação 12
Da problemática de investigação 14
Da Teoria e Métodos da Investigação 19
Estrutura da Tese /Roteiro 23
Capítulo 1- Enquadramento Teórico 25
Da Problemática… 26
Sobre a Criatividade… 41
Pessoa, Processo, Pressão, Produto 43
Produto Criativo? Original? Novidade? Ou uma Inovação? 47
Distinguindo Criatividades 50
Alguns Modelos Teóricos da Criatividade 54
Teoria Componencial da Criatividade 54
Teoria de Investimento em Criatividade 57
Teoria Sistémica da Criatividade 60
Abordagens à Criatividade 62
Abordagem Biológica da Criatividade 62
Abordagem Clínica da Criatividade 65
Abordagem Cognitiva da Criatividade 66
Abordagem Social da Criatividade 68
Abordagem Comportamental da Criatividade 71
Abordagem Histórica da Criatividade 72
Abordagem Educativa da Criatividade 73
Que Educação para o século XXI? 77
Perfil do aluno para o século XXI 83

Formação de Professores para o século XXI 86
Formação de Professores do 1ºciclo do Ensino Básico em Portugal 96
…Do séc. XVIII a 2013 do séc. XXI… 96
…De 2014 à atualidade… 104
A Criatividade nos currículos de Formação Inicial de Professores em Portugal 109
Criatividade precisa-se! 111
O programa da Educação 2030 111
Desenvolver a Criatividade… Como? 112
Capítulo 2- Da Metodologia… 122
Capítulo 3 – Representações sociais sobre a criatividade na formação de professores do 1º ciclo: Do tratamento de dados… 149
Ao encontro das representações sociais sobre a criatividade na formação de professores (objetivo específico 1. a) 151
Docentes e Discentes da CRIES1 152
Docentes e Discentes da CRIES2 158
Docentes e Discentes da CRIES3 165
Discentes de CRIES1, 2 e 3 173
Docentes de CRIES1, 2 e 3 180
Docentes e Discentes de CRIES1, 2 e 3 188
Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1. a) 198
Pontos de vista sobre a importância do desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores (objetivo específico 1. b) 203
Docentes e Discentes da CRIES1 203
Docentes e Discentes da CRIES2 206
Docentes e Discentes da CRIES3 208
Discentes de CRIES1, 2 e 3 211
Docentes de CRIES1, 2 e 3 215
Docentes e Discentes das CRIES 1, 2 e 3 217
Pergunta aberta de questionário 222
Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1. b) 223
Diferentes professores, estudantes e escolas: diálogos sobre a criatividade nas práticas pedagógicas (objetivo específico 1. c) 225
Docente e Discentes da CRIES1 226
Docente e Discentes da CRIES2 232
Docente e Discentes da CRIES3 247
Docentes de CRIES1, 2 e 3 257

Discentes de CRIES1, 2 e 3 268
Docentes e Discentes das CRIES 1, 2 e 3 288
Análise de dados estatísticos 315
Possíveis respostas para o objetivo Específico 1. c) 319
Capítulo 4 - Do dizer ao fazer, vozes cruzadas sobre a criatividade: análise e discussão dos dados. 326
Do dizer ao fazer: criatividade e práticas pedagógicas (objetivo específico 1. d) 327
A criatividade entre currículos e práticas pedagógicas (objetivo específico 1. e) 335
A criatividade nas políticas educativas e na autonomia escolar (objetivo específico 1. f) 341
Entre recomendações, currículos e práticas, por onde anda a criatividade? 346
Análise Conclusiva 357
Possíveis Conclusões 358
Limitações ao estudo 360
Questões Emergentes 361
Sugestões 364
Bibliografia 365
Apêndices I
Anexos CCCLXXI

Índice de quadros, gráficos, figuras e fotografias

Figuras

Figura 1- Modelo Componencial da Criatividade 56
Figura 2- Modelo Sistémico da Criatividade 60
Figura 3- From the Agriculture Age to The Conceptual Age 79
Figura 4- Modelo Conceptual Competências Essenciais 84
Figura 5- Esquema Conceptual do Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória 85
Figura 6- Programa Educativo Partnership for 21st Century Skills 115
Figura 7- 4 C´s 115
Figura 8- Mapa Conceptual de Relações de Objetivos 40

Tabelas

Tabela 1- Habilidades necessárias aos mercados de trabalho 82
Tabela 2- Repartição de créditos por componentes de formação para obtenção do grau de mestre na especialidade de EEnsino do 1º Ciclo do Ensino Básico 106

Introdução

Introdução

Das motivações à problemática de investigação
Da problemática de investigação
Da Teoria e Métodos de Investigação
Estrutura da tese

Das motivações à problemática de investigação

"Curvado sobre seus próprios fragmentos, pedras e plantas comuns, o antropólogo também medita sobre o verdadeiro e o insignificante, nele vislumbrando (ou pelo menos é o que pensa), fugaz e inseguramente, sua própria imagem desconcertante, mutável" (Geertz, 1978; p.66).

As preocupações que levaram a este trabalho de investigação surgiram após anos de prática pedagógica no 1º ciclo do Ensino Básico como professora titular (em escolas públicas e particulares), de prática pedagógica no 2º ciclo na área das expressões, nomeadamente na Educação Visual e Tecnológica e de 3º ciclo em Educação Tecnológica, e também da prática pedagógica como docente de Educação Especial em diferentes ciclos, desde a Intervenção Precoce realizada em Instituições Particulares de Solidariedade Social [IPSS] ou ao domicílio e com crianças dos 0 aos 6 anos, passando pelos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, até ao Ensino Secundário e Ensino Profissional de Agrupamentos de Escolas Públicas de Portugal.

Durante esta prática, e tendo em conta o processo de reflexão como parte de um alargado e complexo processo de construção de conhecimento (Morin, 1982; Geertz, 2007; Weber, 1977; Vieira, 1999; Teodoro, 1991, Amado 2014; Faria e Vieira, 2016) a docente e investigadora na área da Educação tem vindo a refletir sobre as metodologias por ela utilizadas e para os diferentes contextos e necessidades educativas, e também pelas utilizadas pelas colegas docentes com quem se foi cruzando e partilhando experiências.

No seu decurso profissional, vezes sem conta a docente/ investigadora observou práticas pedagógicas baseadas numa valorização de disciplinas como a Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras. Vezes sem conta se apercebeu da dificuldade de colegas/ professores em fazer com que os seus alunos aprendessem conteúdos mais abstratos e cada vez

mais complexos. Vezes sem conta foram as observações em que se deparou com um ensino resumido ao ensinamento através de manuais escolares e fichas de trabalho. Inúmeras foram também as vezes que assistiu à desmotivação, por parte de alunos e professores, em aprender e ensinar respetivamente.

Refletindo ainda, com algum distanciamento e sobre as observações realizadas ao longo da sua experiência profissional e de vida, a investigadora admite que já estava a pesquisar enquanto lecionava na medida em que ia sistematizando a observação de práticas educativas e comparava a dos colegas com a sua própria prática pedagógica. A ideia de investir na criatividade na educação parece ter origem em algum desconforto vivido na sua trajetória de vida a par da observação de outros modos de ser professor e que a iam questionando.

Nesta continuidade, a investigadora, considerando o processo educativo como um diálogo criativo com outros grupos socioculturais, modos de vida e de pensar o mundo, e consigo próprio, no qual o indivíduo se transforma num ser intercultural, relembra Vieira ao compreender "no papel de ser professor uma necessidade de um empenho grande em ensinar a aprender, então tem que optar pela criatividade, pela produção de novas ferramentas pedagógicas e pela inovação, não só material mas também intelectual, como forma de motivar os seus alunos que dificilmente se interessam pelas aulas tradicionais" Vieira (1999, p.356).

Assim, e observando refletidamente para o crescimento do conhecimento acerca dos benefícios do desenvolvimento da criatividade em contexto escolar, tanto para o indivíduo como para toda uma sociedade tal como referido por Guilford (1967), Torrance (1977), Hennessey & Amabile (1987), Sternberg & Lubart (1995), Gardner (2003), Sternberg (2006), Murdock & Keller-Mathers (2008), Morais et all (2014), Creative Education Foundation (2015), Shepard & Runco (2016), Cropley (2018a e b), Csikszentmihalyi (2014, 2017), Amabile (2017), Unesco (2016 e 2020) entre tantos outros, como que instantaneamente saltam à vista um rol de questões inquietantes que poderão melhor clarificar a relação entre a educação em Portugal e a criatividade e ajudar a delimitar uma problemática de investigação fundamentada e pertinente aos dias de hoje.

Da problemática de investigação

Inúmeras questões crepitam aquando da necessidade de formular uma problemática que oriente e determine a construção do projeto de investigação aqui presente (Faria e Vieira, 2016). Questões que, segundo Bell (1997), se colocam determinando objetivos e formulando assim uma problemática de acordo como os trâmites considerados passíveis de implementação em investigação científica.

Com o intuito de clarificar o processo pelo qual se definiu a problemática da presente investigação a investigadora apresenta sinteticamente os três eixos orientadores que conduziram à problemática de investigação. Tais eixos orientadores foram baseados em questões que foram emergindo ao longo dos anos e através das suas motivações, experiência profissional como professora de todos os níveis de ensino, (desde a educação precoce ao Ensino Secundário e também profissional e, com e sem crianças e jovens com necessidades educativas especiais), e experiência de vida enquanto indivíduo investigador em constante construção, desconstrução e reconstrução de saberes e Projeto-Homem (Vieira, 2004; Vieira & Vieira, 2017).

Através do enquadramento teórico a investigadora foi esclarecendo questões envolvidas em cada eixo orientador e permitiram a abordagem sucessiva a um novo eixo possibilitando a clarificação, consolidação e estruturação de uma questão problemática que pudesse conduzir o seu projeto de investigação, consolidada e pertinente aos dias de hoje e no contexto educativo português.

Assim, o 1º eixo orientador definiu-se em torno de questões acerca da criatividade tais como o significado do seu conceito e que benefícios o seu desenvolvimento em contexto educativo poderá trazer para os indivíduos. A este propósito, a literatura investigacional dos últimos 50 anos tem vindo a estudar o fenómeno criativo e a reconhecer a importância de cultivar e desenvolver a criatividade nas crianças e ao longo da vida (Torrance, 1977; Guilford, 1967; Cropley, 2006; Creative Education Foundation (2015), Shepard & Runco, 2016; Amabile, 2017; Sternberg, 2017; Clifford, 2018, etc.), com o superior propósito de, através do seu desenvolvimento, permitir ao indivíduo melhores níveis educativos, bem-estar, saúde mental, sucesso na carreira, entre outros, e tal como verificado através dos estudos de Torrance já em 1977.

Assim, o esclarecimento do 1º eixo orientador através da revisão de literatura conduziu à emergência do 2º eixo orientador baseado em questões acerca das tendências mundiais para a educação do século XXI e neste âmbito, a revisão da literatura revelou uma variedade imensa de estudos na área da criatividade e recomendações de organizações mundiais tais como da OCDE (2018), para a qual o desenvolvimento da criatividade é cada vez mais vista como um fator fundamental ao desenvolvimento do indivíduo e de toda a sociedade. Schleicher (2012) refere ainda que de todas as competências para o século XXI, a criatividade e inovação merecem especial atenção por serem fundamentais para o desenvolvimento humano e social, "Of all 21st-century skills, creativity and innovation deserve a special mention: At the country, organization and personal levels, the two have become the recognized hope for solving employability, personal, and societal crises" (p.35). e que por isso, as escolas deverão potenciar tais competências, sistematicamente e não apenas através das artes. "Schools need to nurture creativity and innovation in their students, deliberately and systematically, and across all the disciplines not only through the Arts." (p. 35)

Diversos estudos apontam igualmente a necessidade urgente de preparar o aluno para pensar criativamente dado o atual momento da História Mundial caraterizado pela incerteza, instabilidade, complexidade e imprevisibilidade, no qual ao indivíduo, independentemente da sua área de atuação, é exigida capacidade de adaptação às mudanças, criatividade e inovação. (Pink, 2006; Trilling & Fadel, 2009; Schleicher, 2012; Sternberg, 2006; Bokdam, Van Den Ende e Broek, 2014; Connell, 2009; Comissão das Comunidades Europeias [CCE], 2007; Jornal Oficial da União Europeia, 2013; Comissão Europeia, 2009; Equip, 2015; Damásio, 2014; Kaufman, 2015; Magalhães, 2017; Sternberg, 2017; Clifford, 2018; OCDE, 2018).

Numa perspetiva cada vez mais aprofundada e adequada ao contexto educativo português, a investigadora prosseguiu nesta continuidade com o seu olhar mais detalhado acerca das tendências formalizadas pelo Ministério de Educação Português para o contexto educativo em Portugal para o século XXI fazendo sobressair questões relacionadas com as atuais diretivas do Ministério de Educação português no âmbito da criatividade.

Nesta continuidade de raciocínio, e relembrando as recomendações do Ministério de Educação português constantes no Perfil dos Alunos para o século XXI homologado através do Despacho n.º 6478/2017 no qual se realçam competências necessárias dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, juntamente com as recomendações de organizações internacionais e da literatura investigacional internacional acerca da importância do desenvolvimento da

criatividade para o século XXI, a investigadora formalizou estruturadamente a questão de partida do presente projeto doutoral, na procura de respostas que possibilitassem compreender como estão os futuros professores a ser preparados para irem ao encontro do desenvolvimento de tais competências nos seus futuros alunos, nomeadamente das competências criativas destacadas pelo Ministério da Educação no documento acima referido e enquadrado em documentos internacionais como: European Union's Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, Future of Education and Skills: Education2030 da OCDE, Education 2030 Framework for Action desenhado pela UNESCO.

E é neste contexto que emerge assim uma questão orientadora de partida e consequente problemática estruturada, fundamentada e mais do que nunca, pertinente ao contexto educativo português atual, tal como se explicita clara e sinteticamente em seguida:

- **Questão orientadora**

Que relações existem entre recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os currículos do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes do mesmo curso têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo?

Por forma a possibilitar uma ou várias possíveis respostas à questão orientadora delimitada, a investigadora definiu o seu objetivo geral e consequentemente subdividiu-o em objetivos específicos para que, como que numa escalada de descoberta pelo conhecimento, pudessem progressivamente atender ao objetivo geral e questão orientadora e tal como se evidencia seguidamente:

- **Objetivo Geral:**

  - Conhecer que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.

- **Objetivos Específicos:**

  - Obj. 1. a) - Relacionar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma;
  - Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso;
  - Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo;
  - Obj. 1. d) - Relacionar as representações sociais sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico;
  - Obj. 1. e) – Relacionar os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso;
  - Obj. 1. f) - Relacionar as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.

Assim, a informação obtida quer através da revisão da literatura, quer através de inquéritos por questionário ou por entrevistas individuais e grupais, foi recolhida sempre com o intuito de posteriormente ser analisada, comparada e relacionada tal como é exemplificado através do primeiro objetivo específico 1. a), de relacionar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma. De mencionar ainda que, para qualquer objetivo específico que requeresse de informação obtida através dos inquéritos por entrevista individual e focus-group foram realizadas sucessivas

análises com base nas anteriores e tal como se evidencia seguidamente: 1º - análise de cada entrevista; 2º - análise da informação recolhida nas entrevistas realizadas dentro da mesma instituição escolar; 3º - análise da informação obtida através de docentes das várias instituições; 4º análise da informação obtida de discentes também das várias instituições; 5º- análise da informação entre todos os docentes com todos os discentes.

Posteriormente a esta sequência de análises e para os objetivos traçados com recurso a informação obtida também por questionário foi ainda continuada esta análise como que numa 6ª etapa, complementando assim a informação aferida, e tal como exemplificado no segundo objetivo específico 1. b), de relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso, e no terceiro objetivo específico também, 1. c), de comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.

Seguidamente, pôde então atender-se ao objetivo específico 1. d), de relacionar as opiniões e representações sociais sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico, e cuja operacionalização se baseou na análise entre a informação obtida através do alcance do objetivo específico 1. b) e 1. c).

Neste sucessivo desenlace de objetivos e revelação de informações, emergiu também a possibilidade de atender ao objetivo específico 1. e), de relacionar os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as representações sociais das práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso, e tendo sido para tal, sido relacionada informação obtida através da revisão da literatura contemplada no estudo com a alcançada pelo objetivo 1.c). Nesta sequência gradual, e relacionando também a informação obtida pela revisão da literatura, atendeu-se ao objetivo específico 1. f), de relacionar as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.

Tendo assim e sucessivamente sido atendidos os objetivos específicos priorizados a investigadora tinha então reunido as informações necessárias para o alcance do objetivo geral: Conhecer que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o

desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade e as representações sociais que docentes e discentes têm acerca da criatividade, sua importância e práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo. Assim, e através da subsequente análise entre a informação alcançada pelo objetivo específico 1. e) (Relacionar os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso) com a do objetivo específico 1. f) (Relacionar as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade), foram reveladas algumas possíveis respostas que atendessem também à questão orientadora inicial.

Da Teoria e Métodos da Investigação

O conhecimento científico obtido no presente estudo sustentou-se num processo de convergência de conceitos, saberes vividos e teorias conceptualizadas, numa atitude de diálogo intercambial entre a unidade e o todo, a visão macroscópica e microscópica, e durante o qual cada parte se revelou por si só tanto independente como interdependente, como parte de um todo funcional (Morin, 1996). Assim, e à luz de uma epistemologia complexa e dialogal, a investigadora acolheu um paradigma sistémico de complexidade (Amado, 2014; Morin, 1996, Faria & Vieira, 2016), no qual se quebram fronteiras entre objetos de estudo e sujeitos na medida em que estes se vão construindo progressivamente, (tanto em extensão, alargando o conhecimento, como em profundidade, criando novas razões para o conhecimento), relativizando-se os limites do sujeito e suas opiniões, e revalorizando-se a investigação como " criação intelectual feita duma cada vez maior *subjetividade objetiva* e duma *objetividade*[1] *subjetiva*" (Barreto, 1996; p. 72). Neste sentido, a objetividade do conhecimento das ciências humanas e sociais sustentada numa subjetividade inerente ao processo de construção de

[1] Objetividade compreendida como "o produto de um processo em anel que só pode ser produzido se a objetividade nele intervier de uma forma produtora. Isto quer dizer que a objetividade não exclui o espírito humano, o sujeito individual, a cultura, a sociedade. Mobiliza-os. Mobiliza os princípios e as potencialidades construtoras do espírito humano e da cultura e exige o seu controle mútuo permanente. " (Morin, 1996, p. 17)

conhecimento e ao indivíduo que o constrói: o ser humano (Geertz, 1999), justifica, compreende e valoriza a presença do sujeito e sua cultura no conhecimento científico (Weber, 1977; Vieira & Vieira, 2016), e na qual a validade do conhecimento científico se considera perante uma complexidade científica na qual "a presença do não-científico no científico, […] não anula o científico, mas, pelo contrário, lhe permite exprimir-se" (Morin, 1996, p. 105).

Nesta continuidade, e ao se adotar um paradigma sistémico possibilitador de articulação de um conjunto de postulados, teorias e valores validados pela comunidade científica, o presente estudo, de caráter interpretativo e compreensivo, conjuga e complementa-se através de uma metodologia integrada (Amado, 2014; Vieira, 2011), diferentes abordagens metodológicas caraterísticas quer de estudos qualitativos quer quantitativos na medida em que possibilita a combinação da "precisão" analítica de dados quantitativos com a "autenticidade" das abordagens sistémicas de cariz interpretativo (Coutinho, 2019) e com o superior propósito de "…uma coabitação que está longe de ser um luxo; é antes uma necessidade se desejamos mesmo que dela nasçam resultados frutíferos" (Salomon, 1991).

Assim, recorreu-se a métodos caraterísticos da investigação quantitativa e qualitativa mas sempre com a luz orientadora de uma investigação interpretativa baseada na compreensão de intenções e significações (baseadas em crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc.)[2] "que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem" (Amado, 2014; p. 41). Neste contexto investigacional, procura-se compreender as múltiplas realidades segundo as diversas perspetivas dos participantes, (Lodico, Spaulding, & Voeggtle, 2006) sem no entanto descurar o facto de o próprio investigador fazer parte da realidade estudada e por ele, também

[2] Com o objetivo de esclarecer e definir conceitos empregues na presente investigação, referem-se as definições dos termos supracitados tais como:
Crença como convicção de um indivíduo sobre uma temática baseada na experiência ou intuição; (Amado, 2014)
Opinião sendo uma crença subjetiva e sem confirmação objetiva; (Amado, 2014)
Perceção compreendida como um processo psicológico a partir do qual se formam representações do mundo exterior; (Amado, 2014)
Representação entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)
Perspetiva sendo um conjunto de ideias e ações que um indivíduo utiliza para atuar frente problemas e determinadas situações e que quando partilhadas (perspetivas) constituem a cultura de um grupo social. (Coulon, 1995)
Conceção enquanto estrutura mental (abrangente a todos os construtos anteriores) e que proporciona a compreensão dos fenómenos do dia a dia do indivíduo. (Amado, 2014)

assim construída (Sousa, 2000), e remetendo o presente estudo assim também para uma perspetiva antropológica na medida em que o ser humano é simultaneamente produto e produtor da sua cultura por se apresentar como resultado da interação com outros indivíduos e criador de significados e realidades sociais e culturais, e por ser ele a interpretar e ressignificar as significações dos participantes do estudo. (Boavida & Amado, 2008; Vieira & Vieira, 2018; Faria & Vieira, 2016).

O método do estudo de caso de natureza mista presente na investigação, sistemático, profundo e detalhado de 3 "casos" ou pequenos grupos (Coutinho, 2019), cada um de instituições de educação de ensino superior compostos por um docente e um grupo turma do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, combinou o uso de técnicas e instrumentos característicos de abordagens quantitativas e qualitativas (fenomenológica e interpretativa) teve uma finalidade holística (sistémica e integrada) por forma a preservar o "caso" do seu todo e na sua unicidade, tendo para isso sido feitas, não só inferências acerca de cada "caso" em si e primeiramente, como também das relações comparativas entre os 3 "casos" estudados à posteriori (Amado, 2014; Vieira, 2011).

Caraterizando o estudo de caso múltiplo da investigação segundo os seus objetivos, e tendo em consideração Merriam (2002), o mesmo poder-se-á considerar como interpretativo, sustentado por ricas e pormenorizadas descrições, também elas promotoras do desenvolvimento de categorias ou de ilustração, suporte ou desafio de teorias estabelecidas, e *educacional* uma vez que a principal preocupação do investigador passa pela compreensão da ação educativa adotando assim uma postura ora de avaliador ora de etnógrafo (Stenhouse, 1994).

As instituições selecionadas para realizar os estudos de caso referem-se a instituições do centro de Portugal e foram selecionadas intencionalmente, uma vez que se basearam "em critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos, buscando-se não a uniformidade mas as variações máximas" (Bravo, 1999, p. 254) e por conveniência (Coutinho, 2019) uma vez que eram próximas da área de residência da investigadora. Por forma a garantir o anonimato das instituições onde se procedeu à recolha de dados e, por conseguinte, aos estudos de caso, atribuíram-se códigos para as mesmas. Assim, a instituição de ensino superior onde se realizou o primeiro estudo de caso acerca da criatividade codificou-se de CRIES1, a segunda de CRIES2 e a terceira de CRIES3.

Havendo sempre a necessidade de validar o estudo científico realizado, quer através da creditação das suas conclusões, adequabilidade das questões iniciais ou legitimidade do

quadro metodológico adotado pelo investigador, o presente estudo de natureza indutiva, fenomenológico e interpretativo considerou assim os critérios de validade apontados por Amado (2014) neste contexto investigacional tais como a *credibilidade*, *transferibilidade*, *confiança* e *confirmabilidade*, e no qual o investigador enfatiza os processos de recolha e análise de dados, bem como o papel determinante do investigador enquanto também produtor de conhecimento baseado, sempre que possível, na triangulação da informação obtida e em constante análise (Punch, 2014, Vieira, 2011).

A recolha de dados foi realizada através de inquéritos com vista à obtenção de respostas manifestadas pelos participantes no estudo e com recurso de questionários e entrevistas (Wiersma, 1995). A aplicação de inquéritos pôde ser utilizada para recolher informação acerca de atitudes, sentimentos, valores, opiniões, etc., consoante o objetivo pretendido, e implicou a administração de perguntas aos indivíduos participantes no estudo (Amado, 2014), quer através de inquéritos por questionário (Tashakkori & Teddlie, 2009) aplicado a 70 inquiridos, dos quais 15 docentes e 55 discentes do curso de mestrado de formação de professores no 1º Ciclo do Ensino Básico de Escolas Superiores de Educação da zona centro de Portugal (CRIES1, CRIES2 e CRIES3), quer através de inquéritos por entrevistas individuais e grupais (Focus-group) para a obtenção de informação complementar através de esclarecimentos adicionais, e que nunca seria conseguida somente a partir de um questionário (Silverman, 2000, Vieira, 2011).

As entrevistas aplicadas poder-se-ão caraterizar como entrevistas de investigação semiestruturadas ou semidiretivas, baseadas diretamente nos objetivos da investigação e potenciadoras do discurso e expressão de indivíduos, recolhendo opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores. (Amado, 2014; Faria & Vieira, 2016). Para além das entrevistas individuais realizadas, foram também implementadas entrevistas *focus-group* ou grupos focais ou de enfoque por possibilitar a amplificação dos questionamentos dos temas e das respostas obtidas, no qual emergem múltiplos questionadores e correspondentes (Vieira & Vieira, 2007; Vieira, 2011) e que consistem em entrevistas realizadas a um grupo de sujeitos (Coutinho, 2019), sujeitos esses que têm em comum experiências ou conhecimentos e com o superior propósito de captar as suas perceções, opiniões, representações, significados, …, acerca de um tema/ tópico (Kumar, 2011).

A amostra selecionada para as entrevistas individuais classifica-se como uma amostra não probabilística, uma vez que não se pode especificar a probabilidade de um sujeito pertencer

a uma dada população (Coutinho, 2019), criterial, tendo sido selecionados elementos de uma população para o estudo segundo um critério pré-definido (Charles, 1998), o de serem docentes a lecionar o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico.

Para as entrevistas *focus-group* considerou-se também uma amostragem não probabilística (Coutinho, 2019) e por conveniência, uma vez que foram requeridos estudantes de grupos turma já definidos em contexto real, (de grupos de estudo pretendidos pelo facto de serem estudantes de mestrado de formação de professores com a vertente do 1º ciclo do ensino básico), que manifestaram disponibilidade e vontade em participar na investigação e cujos resultados incidem na não pretensão de generalizações (Schutt, 1999). A dimensão das amostras de cada focus-group variou consoante os grupos turma já estabelecidos, tendo variado entre as três entrevistas realizadas, cada uma numa instituição de ensino superior diferente (onde foram também aplicadas as entrevistas individuais), e contemplando 16 inquiridos na primeira entrevista *focus-group*, 19 na segunda e 18 na terceira.

Estrutura da Tese /Roteiro

O presente estudo apresenta na sua estrutura, e seguido à introdução, três grandes capítulos principais que culminam posteriormente com as reflexões finais. O primeiro capítulo contempla o enquadramento teórico e inicia a sua abordagem numa perspetiva da criatividade para posteriormente ser associada à educação, possibilitando assim, o visionamento da pertinência do presente estudo na educação do século XXI. Num segundo capítulo procedeu-se à planificação de todo um quadro metodológico que pudesse atender às questões iniciais do estudo, e num terceiro capítulo, por si só denso no aprofundar das questões alinhavadas no quadro metodológico e problemática inerente, a investigadora tratou e analisou as informações recolhidas para que, humilde, mas aprofundadamente, pudesse ir ao encontro dos objetivos traçados inicialmente. Assim, e de uma forma metódica, ponderada e de escalada em busca de possíveis respostas, a investigadora pôde alcançar possíveis respostas que atendessem o objetivo geral e a questão orientadora, tal como verificado num último bloco estruturante do presente estudo, o das reflexões finais, e no qual também se englobam possíveis caminhos futuros a partir da presente investigação. Nos apêndices constam todos os documentos construídos pela investigadora, de entre os quais se destacam mapas conceptuais sobre a problemática do estudo, guiões de entrevistas, transcrições das mesmas, quadros de

categorização de informação, quadros de análise de conteúdo, entre tantos outros documentos criados para o propósito. Presente nos anexos estão inquéritos por questionário, documentações específicas relacionadas com a investigação apresentada e consentimentos livres e esclarecidos.

De referir ainda que este trabalho segue as normas da 6ª edição da norma APA – American Psychological Association e Normas para Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento da ULTH, homologado pelo Despacho nº 10/2021, de 5 de março.

Capítulo 1- Enquadramento Teórico

No início deste capítulo, antes de iniciarmos a revisão da literatura, ou estado da arte, começamos por aprofundar a problemática científica da investigação desenvolvida, ainda que já anunciada na introdução.

Começamos por apresentar a questão orientadora da investigação e consequentes objetivos geral e específicos. Nele se elucidam ainda as correspondências entre objetivos, blocos temáticos e categorias, bem como a forma de operacionalização, tais como instrumentos de recolha de dados utilizados, itens de inquéritos e código de cores correspondente a cada objetivo específico.

A problemática é ainda esclarecida e sintetizada através do mapa conceptual de relações de objetivos construído para esse propósito pela investigadora e como se pode verificar neste capítulo.

Posto isto, a revisão da literatura incide detalhadamente sobre a criatividade, modelos teóricos e diferentes abordagens. Volta-se então o olhar para a educação idealizada e perfis de alunos e professores para o século XXI.

Da Problemática…

Inúmeras questões crepitam aquando da necessidade de formular uma problemática que oriente e determine a construção do projeto de investigação aqui presente (Faria & Vieira, 2016). Questões que, segundo Bell (1997), se colocam determinando objetivos e formulando assim uma problemática de acordo como os trâmites considerados passíveis de implementação em investigação científica.

Com o intuito de clarificar o processo pelo qual se definiu a problemática da presente investigação a investigadora apresenta sinteticamente os três eixos orientadores que conduziram à questão orientadora ou questão de partida. Tais eixos orientadores basearam-se em questões que foram emergindo ao longo dos anos e através das suas motivações, experiência profissional como professora e experiência de vida enquanto indivíduo investigador em constante construção, desconstrução e reconstrução.

Através do enquadramento teórico a investigadora foi esclarecendo as questões envolvidas em cada eixo orientador e permitiram a abordagem sucessiva a um novo eixo orientador possibilitando a clarificação, consolidação e estruturação de uma questão orientadora

que pudesse conduzir o seu projeto de investigação, consolidada e pertinente aos dias de hoje e no contexto educativo português.

Assim, o 1º eixo orientador definiu-se em torno de questões acerca da criatividade: O que é e que benefícios o seu desenvolvimento em contexto educativo poderá trazer para os indivíduos? O esclarecimento deste 1º eixo orientador através da revisão de literatura reforçou e impulsionou o 2º eixo orientador baseado em questões acerca das recomendações e tendências mundiais para a educação do século XXI. Numa perspetiva cada vez mais aprofundada e adequada ao contexto educativo português, a investigadora prosseguiu nesta continuidade com o seu olhar mais detalhado acerca das tendências formalizadas pelo Ministério de Educação Português para o contexto educativo em Portugal para o século XXI fazendo sobressair questões relacionadas com as atuais diretivas do Ministério de Educação português no âmbito da criatividade.

Através da revisão da literatura, pôde atender-se consecutivamente aos eixos orientadores mencionados e estruturando através dos mesmos, a questão de partida do presente projeto de investigação e consequente problemática a ela implícita.

Prosseguindo na mesma linha de raciocínio, relembrando as atuais recomendações do Ministério de Educação português constantes no Perfil dos Alunos para o século XXI e de organizações internacionais e da literatura investigacional internacional acerca da importância da criatividade na educação do século XXI, a investigadora formalizou consolidadamente a presente questão de partida, na procura de respostas que possibilitassem compreender como estão os futuros professores a ser preparados para irem ao encontro do desenvolvimento de tais competências criativas nos seus futuros alunos.

Neste contexto, emerge assim uma questão orientadora de partida e consequente problemática estruturada, fundamentada e mais do que nunca, pertinente ao contexto educativo português atual, tal como se explicita clara e sinteticamente em seguida:

- **Questão orientadora**

Que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os Currículos do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da

criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes do mesmo curso têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo?

- **Objetivo Geral:**
  - Conhecer que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os Currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.

- **Objetivos Específicos:**
  - Obj. 1. a) - Relacionar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma;
  - Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso;
  - Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo;
  - Obj. 1. d) - Relacionar as representações sociais sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico;
  - Obj. 1. e) – Relacionar os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso;
  - Obj. 1. f) - Relacionar as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação

de professores e os currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.

- **O alcance do objetivo Geral e de uma possível resposta à questão orientadora**

Por forma a possibilitar uma ou várias possíveis respostas à questão orientadora delimitada, a investigadora definiu o seu objetivo geral e consequentemente subdividiu-o em objetivos específicos para que, como que numa escalada de descoberta pelo conhecimento, pudessem progressivamente atender ao objetivo geral e questão orientadora. Assim, a informação obtida, quer através da revisão da literatura, quer através de inquéritos por questionário ou por entrevistas individuais e grupais, foi recolhida sempre com o intuito de posteriormente ser analisada, comparada e relacionada tal como é exemplificado através do primeiro objetivo específico 1. a), de relacionar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma. De mencionar ainda que, para qualquer objetivo específico que requeresse de informação obtida através dos inquéritos por entrevista individual e *focus-group* (Vieira, 2011; Vieira & Vieira, 2007) foram realizadas sucessivas análises com base nas anteriores e tal como se evidencia seguidamente: 1º- análise de cada entrevista; 2º- análise da informação recolhida nas entrevistas realizadas dentro da mesma instituição escolar; 3º- análise da informação obtida através de docentes das várias instituições; 4º análise da informação obtida de discentes também das várias instituições; 5º- análise da informação entre todos os docentes com todos os discentes. Posteriormente a esta sequência de análises e para os objetivos traçados com recurso a informação obtida também por questionário foi ainda continuada esta análise como que numa 6ª etapa, complementando assim a informação aferida, e tal como exemplificado no segundo objetivo específico 1. b), de relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso, e no terceiro objetivo específico também, 1. c), de comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo. Posteriormente, pôde então atender-se ao objetivo específico 1. d), de relacionar as opiniões e representações sociais sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de

Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico, e cuja operacionalização se baseou na análise entre a informação obtida através do alcance do objetivo específico 1. b) e 1. c). Neste sucessivo desenlace de objetivos e revelação de informações, emergiu também a possibilidade de atender ao objetivo específico 1. e), de relacionar os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as representações sociais das práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso, e tendo sido para tal, sido relacionada informação obtida através da revisão da literatura contemplada no estudo com a alcançada pelo objetivo 1.c). Nesta sequência gradual, e relacionando também a informação obtida pela revisão da literatura, atendeu-se ao objetivo específico 1. f), de relacionar as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.

Tendo assim e sucessivamente sido atendidos os objetivos específicos priorizados, a investigadora tinha então reunido as informações necessárias para o alcance do objetivo geral: Conhecer que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes têm acerca da criatividade, sua importância e práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo (Vieira, 1992); . Assim, e através da subsequente análise entre a informação alcançada pelo objetivo específico 1. e) (Relacionar os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso) com a do objetivo específico 1. f) (Relacionar as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade), foram reveladas algumas possíveis respostas que atendessem também à questão orientadora inicial.

- **Correspondência de objetivos específicos com Blocos Temáticos, Categorias, Operacionalização, instrumentos de recolha de dados e itens de inquéritos.**

- **Obj. específico:** 1. a) - Relacionar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma;

Bloco Temático: A;

Categoria: E. a. Conceito de criatividade;

Subcategorias:

E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver;

E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação.

Operacionalização:

1a -Conhecer representações sociais que docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm acerca da criatividade;

2a -Relacionar as representações sociais acerca de criatividade, por docentes e discentes do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico;

3a -Relacionar as representações sociais acerca de criatividade, de docentes e discentes do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e a literatura revisada.

Instrumentos de recolha de dados:

- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.);

- Inquéritos por Entrevistas Individual (E.I.);

- Revisão da literatura.

Itens dos inquéritos:

E. a. [O que considera ser criatividade?]

E. a.1. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]

E. a.2. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]

- **Obj. Específico:** 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso;

Bloco Temático: B;

Categoria: E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.

Operacionalização:

1b -Conhecer opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.

2b -Comparar opiniões de docentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, e acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.

3b -Comparar opiniões de discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, e acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.

4b -Relacionar opiniões de docentes e de discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.

Instrumentos de recolha de dados:

- Pergunta aberta do inquérito por questionário;

- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.);

- Inquéritos por Entrevistas Individual (E.I.);

Itens dos inquéritos das Entrevista Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.)

E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]

E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?]

E. b.3. [De que forma?]

Pergunta aberta do Inquérito por questionário:

Q. b. Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores?

Q. b.1. Porquê?

- **Bloco Temático: C;**

Obj. específico: 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo;

Categoria:

E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.

Subcategorias:

E. c.3. Incentivo a novas ideias.

E. c.4. Clima para expressão de ideias.

E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante.

E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino.

Operacionalização:

1c -Conhecer representações sociais que docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso.

2c -Comparar representações sociais de docentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso.

3c -Comparar representações sociais de discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso.

4c -Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso.

Instrumentos de recolha de dados:

- Inquéritos por Questionário;

- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.);

- Inquéritos por Entrevistas Individual (E.I.);

Itens dos inquéritos:

Entrevista Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.):

E. c. Acham que a criatividade é desenvolvida durante o curso?

E. c.1. Se sim, como?

E. c.2. Se não, porquê?

E. c.3. Os alunos são incentivados a terem novas ideias? (Correspondência com o Fator 1 do questionário)

E. c.4. Durante as vossas aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? (Correspondência com o Fator 2 do questionário)

E. c.5. O professor manifesta interesse pela aprendizagem do aluno? (Correspondência com o Fator 3 do questionário)

E. c.6. As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? (Correspondência com o Fator 4 do questionário)

Inquérito por questionário:

Considera 4 fatores ao desenvolvimento da criatividade, cada um com diferentes itens a considerar:

Fator 1- "Incentivo a novas ideias" - 8 itens:

Q. 1. Desperta nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos.

Q. 2. Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar.

Q. 3. Estimula os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema.

Q. 4. Estimula a iniciativa dos alunos.

Q. 5. Estimula o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina.

Q. 6. Estimula a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõe.

Q. 7. Desenvolve competências de análise crítica nos alunos.

Q. 8. Leva o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo.

Fator 2- "Clima para expressão de ideias" - 5 itens:

Q. 9. Valoriza as ideias originais dos alunos.

Q. 10. Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos.

Q. 11. Dá tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias.

Q. 12. Dá oportunidade para alunos discordarem de seus pontos de vista.

Q. 13. Escuta com atenção as intervenções dos alunos.

Fator 3 -" Interesse pela aprendizagem do aluno" - 5 itens:

Q. 14. Utiliza exemplos para ilustrar o que ensina em aula.

Q. 15. Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos.

Q. 16. Proporciona ampla bibliografia dos conteúdos abordados.

Q. 17. Tem disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula.

Q. 18. Não está atento aos interesses dos alunos.

Fator 4- "Avaliação e metodologia de ensino" - 4 itens:

Q. 19. Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo.

Q. 20. Na avaliação, exige apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio.

Q. 21. Utiliza a mesma metodologia de ensino.

Q. 22. Oferece aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver.

- **Obj. específico:** 1. d) - Relacionar as representações sociais sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.

Bloco Temático: D;

Categoria: E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.

Operacionalização:

1d -Relacionar as representações sociais de docentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso.

2d -Relacionar as representações sociais de discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso.

3d -Relacionar as representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso.

Instrumentos de recolha de dados:

- Inquéritos por Questionário;

- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.);

- Inquéritos por Entrevistas Individual (E.I.);

Itens dos inquéritos:

Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c).

- **Obj. específico:** 1. e) – Relacionar os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.

Bloco Temático: E;

Categoria:

E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.

Operacionalização:

1e - Conhecer como as instituições de ensino superior participantes no estudo incluem curricularmente o desenvolvimento da criatividade.

2e - Conhecer as representações sociais de docentes e discentes de cada instituição de ensino superior acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso.

3e - Comparar as representações sociais de docentes e discentes de cada instituição de ensino superior acerca das práticas pedagógicas utilizadas para

desenvolver a criatividade e os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo, de cada instituição respetivamente.

Instrumentos de recolha de dados:

- Inquéritos por Questionário;

- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.);

- Inquéritos por Entrevistas Individual (E.I.);

- Revisão da literatura.

Itens dos inquéritos:

Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c). e revisão da literatura.

- **Obj. específico:** 1. f) - Relacionar as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.

Bloco Temático: F;

Categoria:

E. f) Relação entre as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.

Operacionalização:

1f -Conhecer as atuais recomendações do Ministério de Educação português acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores.

2f -Conhecer como as instituições de ensino superior participantes no estudo incluem curricularmente a temática da criatividade.

3f - Relacionar as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os

currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.

Instrumentos de recolha de dados:

- Revisão da literatura.

- **Código de cores para cada objetivo específico e correspondentemente, para cada categoria de análise:**

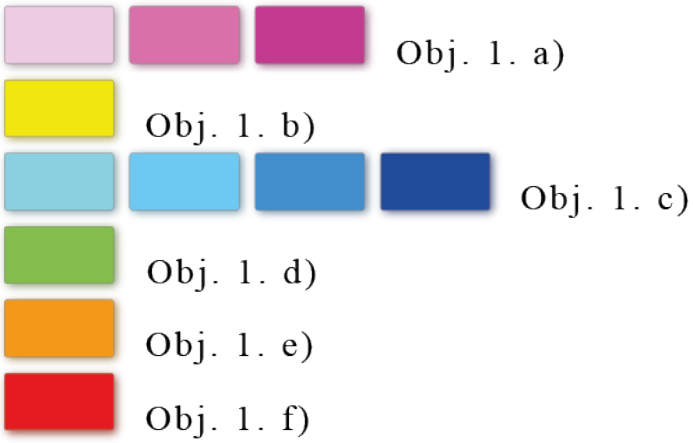
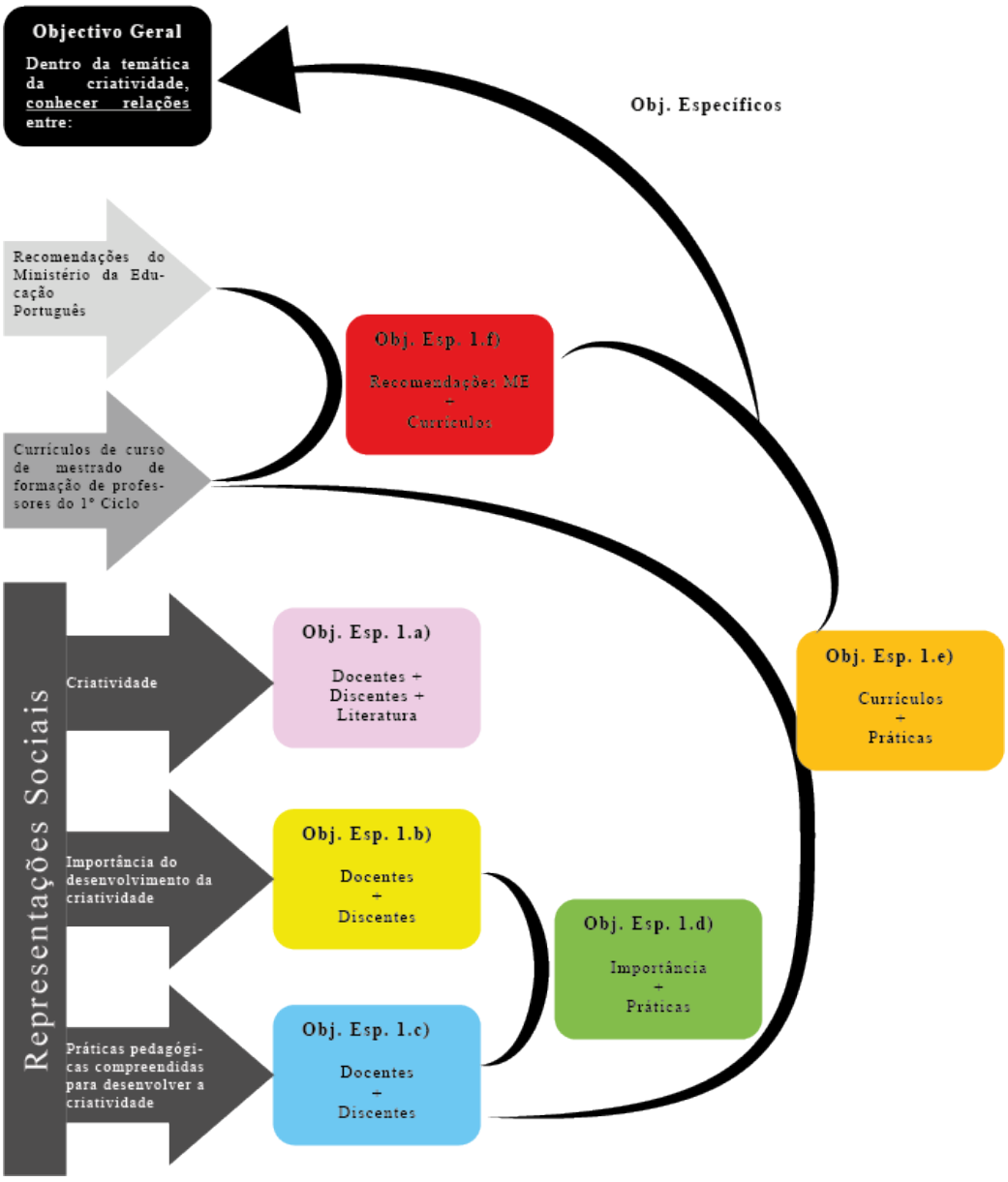


Figura 1- Mapa Conceptual de Relações de Objetivos



(Fonte: Construção pessoal)

Sobre a Criatividade…

Compreender a natureza da criatividade possibilita uma maior adequação das práticas pedagógicas promotoras de criatividade e uma maior versatilidade do pensamento criativo. (Sternberg, 2006)

Etimologicamente a palavra criatividade é o substantivo feminino que surge da junção de criativo+i+dade e tem a sua origem na palavra latina *creāre*, que indica a capacidade de gerar, produzir, inventar coisas novas ou encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações (Porto Editora, 2017).

Epistemologicamente, as primeiras conceções de criatividade remontam a filósofos da antiguidade que a associavam a uma intervenção divina (Kaufman, 2007). Atualmente, a criatividade é considerada uma habilidade de sobrevivência e evolução da Humanidade existente desde os seus primórdios, no entanto, a sua investigação científica é hoje compreendida como um fenómeno relativamente recente face à história do ser humano (Puccio, 2017).

No âmbito científico a sua definição tem gerado desde sempre controvérsia e insatisfação para psicólogos (Amabile, 1996; Amabile, 2017) e as suas definições variam consoante diferentes perspetivas (Barron & Harrington, 1981; Sawyer, 2017; Sternberg, 2017). Glăveanu (2014) refere inclusive que as definições de criatividade existentes tendem a ser fugazes e pouco explícitas, podendo esta falta de clareza ser compreendida dada a complexidade do fenómeno e vulnerabilidade a críticas a que os investigadores se colocam ao proporem definições de criatividade mais concretas. Neste sentido, também Kaufman (2007), Amabile (1997), Corazza (2016), Runco (2017) entre outros referem a criatividade como um fenómeno complexo, multifacetado e dinâmico do comportamento humano, e Csikszentmihalyi (2014) acrescenta ainda, resultante de variáveis tanto culturais, como sociais como psicológicas e construída na interação entre o produtor e a audiência.

Corazza (2016) refere que ao longo do tempo o estudo da criatividade e suas definições tem vindo a evoluir mediante as dramáticas transformações induzidas pela tecnologia da sociedade, sendo numa primeira vaga de estudos a criatividade compreendida como um fenómeno elitista, passando posteriormente para uma possibilidade democrática inerente a todos os indivíduos e que dispostos a desenvolvê-la e, atualmente, (numa fase transformacional

dos estudos científicos na criatividade), para um fenómeno dinâmico e uma necessidade estrita e imprescindível a todo os indivíduos nos dias de hoje.

As primeiras definições científicas da criatividade tendem a ser desenhadas sob a perspetiva psicológica (Runco, 2004). Disso exemplo é a definição de Freud (1924) ao definir criatividade como um processo inconsciente através do qual energias agressivas ou da líbido são convertidas em comportamentos sancionados culturalmente.

Mais tarde, os estudos em torno da criatividade e o crescimento de abordagens psicológicas para a definir e avaliar são impulsionados por Guilford (1950) e centram-se, essencialmente, no indivíduo e nas suas caraterísticas. (Kaufman, 2007) A este propósito, Guilford (1950) e posteriormente Torrance (1962), baseados em perspetivas psicológicas, forneceram as pedras basilares para o estudo deste fenómeno e que ainda na atualidade potenciam novos estudos e conduzem práticas de vida e pedagógicas. (Sternberg, 2006) Runco (2004) refere inclusive que os estudos de Guilford (1950) revelaram a possibilidade de se poder estudar a criatividade cientificamente e que esta é uma fonte vital e natural do ser humano a explorar, em qualquer idade.

Com Guilford (1950) surgem vários estudos de investigadores como Rogers (1961), Maslow (1973), May (1976) que referem a criatividade como um fenómeno individual de expressão e de atualização pessoal, e podendo também ser associada a crianças com talentos e necessidades específicas (MacLeod & Cropley, 1989).

Ao longo da segunda metade do séc. XX, a tradicional perceção de que a criatividade é uma característica inata dos indivíduos criativos conduziu as investigações em torno deste fenómeno baseadas nas características individuais para se ser ou não criativo (Amabile, 2017). As primeiras abordagens científicas para compreender a criatividade apontam para estudos psicológicos em busca de uma definição acerca da personalidade criativa, descrevendo as caraterísticas sociais de famosos reconhecidos pela sua forte caraterística criativa ou descrevendo as diferenças de personalidade e intelecto entre pessoas cujos testes de criatividade revelaram melhores e piores resultados de avaliação (Amabile & Hennessey (1987).

Apesar das descobertas baseadas no indivíduo e processo criativo terem contribuído para um melhor conhecimento da criatividade, tais como a descoberta de traços de personalidade, estilos de trabalho e antecedentes de vida marcantes de pessoas criativas, estas são consideradas ainda insuficientes e limitadoras para uma perceção global acerca deste

complexo fenómeno não estático (Amabile, 1997). Às perspetivas explicativas baseadas no indivíduo e no processo criativo, investigadores como Guilford (1950), Clifford (1958), Gordon (1961) e Bailin (1988), acrescentam também a necessidade de incluir os produtos criativos no estudo do próprio fenómeno da criatividade, não estando este limitado aos fatores da pessoa e do processo, e fomentando a teoria dos 3 P´s da criatividade: pessoa, produto e processo.

Neste âmbito surgem definições da criatividade como a de Stein (1953, p311): "The creative work is a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group in some point in time.", e que assumem que a criatividade necessita resultar num produto tangível, novo e útil (Bailin, 1988; Solomon, Powell, & Gardner, 1999; Mumford, 2003; Sternberg & Lubart, 1999) para os quais a criatividade é a habilidade de produzir um trabalho que é simultaneamente uma novidade (original e surpreendente) e útil (adequada perante um conjunto de requisitos) (Runco, 2007). A este propósito Csikszentmihalyi (2014) refere também que a criatividade pode ser definida como uma ideia ou produto, original, com valor e implementável.

O estudo de Rhodes (1961) vem, ainda, acrescentar à teoria dos 3 P´s da criatividade um quarto fator, o ambiente social (press), perfazendo a teoria dos 4 P´s da criatividade: pessoa, produto, processo e a pressão do ambiente social.

Pessoa, Processo, Pressão, Produto

Pessoa

Para Rhodes (1961), o fator "pessoa" inclui informação acerca da personalidade, intelecto, temperamento, psique, hábitos, traços, atitudes, autoconceito, valores, mecanismos de defesa e comportamento. Os estudos de Barron & Harrington (1981) consideram como características das pessoas criativas o gosto por desafios, amplos interesses, autonomia, intuição, autoconfiança, pensamento independente de julgamento social, elevado nível energético, autoconsciência do seu poder criativo, entre outras. Também Kaufman (2007) refere que frequentemente os estudos científicos focam como caraterísticas e comportamentos das pessoas criativas a independência de pensamento, forte autoconfiança, elevada sensibilidade perante o ambiente, persistência nas tarefas, abertura a novas ideias e experiências, sentido de humor apurado, tolerância perante a diferença, entre outras. Outras caraterísticas são também apontadas por Csikszentmihalyi (1996) tais como: ingenuidade aliada à esperteza, combinação entre responsabilidade e irresponsabilidade, diversão e disciplina, facilidade em alternar entre fantasia com realidade, extro e introvertidos, rebeldes e conservadores simultaneamente,

humildes e orgulhosos, e sensíveis e apaixonados pelo que fazem. Csikszentmihalyi (2007) enfatiza inclusive, que indivíduos criativos podem apresentar variadas caraterísticas embora exista uma que se revela constante: amam o que fazem sem esperar nada em troca.

Frequentemente os estudos acerca da personalidade incluem também a motivação intrínseca como uma caraterística dos indivíduos criativos (Runco, 2004) e neste sentido, Amabile (2012) relaciona a motivação intrínseca, na qual está implícita a paixão pelo que se faz, promovida pelo interesse, envolvimento, desafios ou satisfação pessoais, a níveis de criatividade mais elevados comparativamente à motivação extrínseca como por exemplo a avaliação ou constrangimentos externos ao indivíduo.

Processo

Na abordagem ao processo de Rhodes (1961) está implícita a motivação, perceção, aprendizagem, pensamento e comunicação. Torrance (1965) define o processo criativo como um conjunto de etapas ou fases que vão desde o estar sensível a problemas, deficiências ou lacunas no conhecimento e identificação de problemas, à procura de soluções, formulação e aplicação de hipóteses, e comunicação de resultados.

As fases do processo criativo foram inicialmente descritas por Wallas em 1926 e o seu modelo serviu de base para o apresentado por Guilford (1959) que contempla 4 fases durante as quais os pensamentos divergente e convergente estão implícitos complementando-se e são ativados consoante cada fase: primeiramente a de preparação na qual o indivíduo reconhece a existência de um problema (associado ao pensamento convergente), a de incubação durante a qual são geradas múltiplas ideias/soluções (associado ao pensamento divergente), a fase de iluminação durante a qual é reconhecida e desenvolvida uma ideia/solução (associado ao pensamento convergente) e a de verificação na qual o indivíduo testa implementando a ideia/solução considerada mais viável (associado ao pensamento convergente).

Mais recentemente, ao modelo inicial de Wallas foram adicionadas outras 3 fases: a de ativação, comunicação e validação perfazendo a seguinte sequência de estádios contemplados durante o processo criativo (Cropley & Cropley, 2008):

- preparação (percecionando ou identificando um problema);
- ativação (obtendo mais informação relevante sobre o assunto/ problema);

- geração (pensando divergentemente sobre o assunto e realizando novas associações entre conteúdos);
- iluminação (tornando-se consciente de uma possível novidade, solução ou interpretação);
- verificação (verificando e avaliando a novidade);
- comunicação (exibindo o resultado da novidade para outros e recebendo feedback);
- validação (confirmando o resultado criativo em termos de relevância e eficácia).

Para além da abordagem das fases do processo criativo baseada no modelo de Wallas (1926) outros estudos apontam para uma abordagem cognitiva da criatividade que compreende o processo criativo em duas fases principais: a geradora na qual se geram variadas ideias e que contempla ações como recuperação, associação, síntese, transformação, transferência analógica e redução categórica, e a exploratória na qual o indivíduo analisa as ideias e representações mentais e desenvolve as selecionadas como mais viáveis (Kaufman, 2007).

Acerca dos tipos de pensamento mais ativos durante cada fase, Runco (2017) e Boden (1994) referem que o pensamento divergente envolve não só a potenciação e geração de várias ideias ou soluções, como também a realização de associações entre informações diversas reconhecendo padrões, relacionando diferentes conceitos e combinando ideias distintas. O pensamento divergente tem sido comummente relacionado ao pensamento associativo, indefinido e sem regras de um processo a seguir (Gabora, 2010; Goldschmidt, 2016).

Cropley (2015) aponta como caraterísticas do pensamento divergente o pensamento não convencional, a compreensão do conhecimento sob diferentes perspetivas, a combinação de conceitos sem relação aparente, a produção de múltiplas respostas, a transformação do conhecimento e a perspetivação de novas possibilidades. Do pensamento divergente podem originar ideias de todo o tipo de formas e tipos de representação (Runco, 2017) com caraterísticas como múltiplas e alternativas soluções para uma mesma situação, desvio do convencional, surpresa, novas linhas de abordagem no pensamento ou realização e abertura a possibilidades promotoras de controvérsia (Cropley, 2015).

Não sendo o pensamento divergente sinónimo e único do pensamento criativo (Villalba, 2008), o pensamento divergente pode ser um bom indicador do potencial criativo devendo por isso ser treinado e encorajado (Runco, 2017).

Contrariamente ao pensamento divergente que aponta para múltiplas e novas soluções/ direções, o pensamento convergente foca-se numa única, intencional, regrada, avaliada e selecionada como correta ou mais viável, resposta (Doyle, 2017). São compreendidas como caraterísticas do pensamento convergente a lógica, a identificação do que é familiar e comum, a precisão, exatidão e a reaplicação de técnicas definidas, e considerados como resultados típicos a familiaridade com o que já se conhece, a rápida resposta considerada como correta, a melhor compreensão dos fatos, a melhoria de habilidades existentes e o encerramento de um problema ou situação (Cropley, 2015).

Ambos os pensamentos (divergente e convergente) estão implícitos, necessários, complementares e ativos durante o processo do pensamento criativo (Fink, et al., 2009; Damásio, 2014; Runco, 2004; Kaufman, 2015; Pink, 2006; Vieira, 1999).

Pressão

O conceito de pressão de Rhodes (1961) refere-se às relações entre o ser humano e o seu ambiente, relações essas que poderão exercer pressão no indivíduo e no seu processo criativo. Runco (2004) assinala que tais pressões podem ser oriundas do ambiente social, cultural, organizacional, familiar ou ainda, pressões antigas do indivíduo e relacionadas com as suas próprias interpretações do contexto vivido. Cropley (2018b) ou Amabile & Gryskiewicz (1989) entre outros investigadores espaçados no tempo, assinalam as seguintes influências do contexto situacional no processo e indivíduo criativo: liberdade, autonomia, bons modelos de referência e recursos (no qual se inclui o tempo), encorajamento para a originalidade e liberdade crítica na qual o erro não é penalizador. A pressão no indivíduo e processo criativo pode ser também estudada sob a perspetiva do contexto familiar e sua estrutura na qual a ordem de nascimento, tamanho da família, o número de irmãos, as idades entre os membros do agregado familiar são consideradas variáveis relevantes para a criatividade (Runco, 2004).

Produto

"Products are artifacts of thoughts" (Rhodes, 1961; p.309). A abordagem ao produto criativo de Rhodes (1961) foca-se nos produtos resultantes ao processo criativo e contempla diversos suportes de exposição criativa (pinturas, publicações, projetos, poemas entre outros), no entanto, esta definição, por contemplar produtos de caráter objetivo facilmente enquadrados com o método científico, apresenta problemas ao medir a produtividade e não a criatividade e ao orientar a investigação para indivíduos eminentes, não garantindo assim uma abordagem generalizada a toda a população nem garantindo um estudo fidedigno da criatividade por a

produtividade, apesar de esta poder ser relacionada com criatividade, mas não ser sinónimo da mesma (Runco, 2004). Para além desta perspetiva de produto, outras perspetivas podem contemplar ideias ou interpretações pessoais sem se transformarem num produto tangível dependendo da definição de criatividade e do que é considerado um produto criativo, e que tais definições estão dependentes de uma época, de quem os julga e dos valores a elas implícitos (Runco, 2015; Corazza, 2016).

A este propósito Glaveanu (2014) questiona também sobre o que é considerado como um produto criativo e qual a sua diferença para uma novidade, um produto original ou um inovador, sendo que, tais distinções estão dependentes com a definição de criatividade contemplada.

Produto Criativo? Original? Novidade? Ou uma Inovação?

Segundo a definição de criatividade de Stein (1953), o trabalho criativo apresenta uma novidade que é aceite como sustentável, útil ou satisfatória para um grupo de indivíduos em algum local e época. Também numa perspetiva social da criatividade, mas sob um outro prisma, num debate entre Csikszentmihalyi & Epstein (1999), Csikszentmihalyi faz distinção entre novidade e criatividade ao referir que a novidade é o universo onde a criatividade se desenvolve e que a novidade em comportamento humano é como que uma primeira fase da sua evolução, a da variação (na qual só algumas se fortalecem e sobrevivem), sendo ainda compreendidas como segunda e terceiras fases a de seleção e transmissão. Para Csikszentmihalyi a primeira fase não é considerada o suficiente para explicar o fenómeno da criatividade devendo, para que esta ocorra, existir também um efeito de continuidade (seleção ou reconhecimento da ideia criativa e transmissão da mesma) alegando que é preciso ser reconhecido pelos outros para que ocorra verdadeiramente o fenómeno criativo. Por outro lado, Epstein, no mesmo debate, enfatiza apenas a 1ª fase, ou seja, a variação. O mesmo alega poder existir criatividade sem, no entanto, ter de haver seleção e transmissão, já que a seleção depende do ambiente onde estão e, não a considerando tão relevante, uma vez que não é fundamental para que o fenómeno criativo ocorra. Epstein faz alusão ainda a Einstein, Copernicus, Galileu e Darwin alegando que as suas ideias inovadoras foram rejeitadas pela sociedade de então, preterindo este fator no processo criativo e reforçando que, independentemente de terem sido aceites ou selecionadas e transmitidas, as ideias por si só existiram ou seja, o fenómeno criativo ocorreu, independentemente de a sociedade da altura ter validado essas ideias ou não: "It´s the originality

in the individual that we need to understand and nurture. To hell with the fickle judgment of the culture" (p.58).

A perspetiva de criatividade sob o ponto de vista sociocultural tem gerado grande polémica no círculo científico por estar dependente do juízo de resultados por parte de um público ou do próprio criador e de uma época, uma vez que por si só não garantem a fiabilidade da avaliação do que é considerado como criativo (Corazza, 2016).

Para além de Epstein relacionar, não a novidade, mas sim a originalidade com a criatividade (Csikszentmihalyi & Epstein, 1999), também Runco (2015) acrescenta a originalidade como requisitos indissociáveis do fenómeno criativo. Neste seguimento, Runco & Jaeger (2012) consideram a originalidade e eficácia como os dois critérios que distinguem a criatividade e os produtos criativos, e Runco (2015, p.26) complementa ainda alegando não ter de existir obrigatoriamente reconhecimento social para que a criatividade ocorra: "Recall here that only two things are required for creativity: the creation of something that is original and effectiveness (or value). If that original and effective idea eventually leads to social recognition, then fame, or more simply, social recognition also occurs."

Simonton (2012) amplia o conjunto de requisitos para distinguir a atividade criativa e os seus produtos ao incluir a surpresa, e indo assim ao encontro da linha de pensamento de Bruner (1962) e de Boden (2004). Glaveanu (2014) corrobora com Simonton (2012) ao reconhecer a necessidade de incluir a surpresa e acrescenta também o critério do valor para categorizar a criatividade para além do da originalidade, fazendo, porém, distinção entre novidade e originalidade na medida em que todos os produtos originais são novidades, mas nem todas as novidades, que por si só são temporais, são originais ou criativas. Neste sentido, também Corazza (2016) refere a originalidade como um critério que inclui novidade, algo único, não óbvio e que pode causar surpresa.

Ainda assim, e em jeito de parêntese acerca da originalidade de um produto, Csikszentmihalyi (2014) refere que a criatividade não surge do nada e Cropley (2015) acrescenta ainda que esta se baseia no conhecimento e requer esforço e empenho. Nesta continuidade Glaveanu (2014, p.6) acrescenta: "…nothing is truly original in the absolute sense of the word since, as we know, creative products don't emerge out of thin air, but out of the (re)combination of whatever exists". Contrapondo esta posição, Runco (2014) questiona a dependência da criatividade das combinações e recombinações de algo já existente, como sugerido por Glaveanu (2014) ou Cropley (2015) alegando a possibilidade da criação de novos

elementos a combinar, e tendo em conta a existência de flashes internos criativos imprevisíveis, dependentes de interações não lineares entre quadrilhões de células e sinapses: "[…] creative things may not depend on combinations and recombinations. There are data showing that some creative things could possibly result from combinations and recombinations, but there are no data showing that actual creative insights have always depended on combination or recombination" (Runco; 2015, p. 27).

Nesta continuidade, investigadores como Cropley & Kaufman (2012) e Kharkhurin (2014) ampliam para quatro os critérios que definem a criatividade de um produto: a relevância/ eficácia, a novidade, a elegância e a génese também compreendida como autenticidade. Neste sentido, e considerando a criatividade como um construto de 4 critérios que estabelecem uma matriz de comparação e que podem ser usados para avaliar e comparar os níveis de criatividade de trabalhos de diferentes áreas do empreendimento humano, explicitam-se os critérios enunciados: a novidade (critério que estipula que um trabalho criativo apresenta um novo quadro conceptual e / ou modifica ou contrapõe um já existente), utilidade (critério validado pelo produtor ou destinatário e que representa um marco importante no ambiente espiritual, cultural, moral e social e / ou político), estética (critério que se reflete numa ordem perfeita e apresenta a essência da realidade, expressando tensão e contradição intrínseca) e autenticidade (critério que expressa o eu interior de um indivíduo e os seus valores, pensamentos e fés) (Kharkhurin, 2014). Runco (2017) relaciona também a autenticidade com a honestidade com o próprio indivíduo e autoexpressão, com a motivação intrínseca e com aquilo em que o indivíduo acredita, e que se pode manifestar em qualquer domínio, cultura ou idade.

A criatividade dos produtos, segundo Cropley (2015), pode ser classificada usando estas quatro critérios dispostos segundo uma hierarquia que vai desde os produtos rotineiros (caracterizados apenas pela eficácia) aos produtos inovadores (caracterizados pela eficácia, novidade, elegância e génese), e na qual os produtos originais e elegantes se situam entre estes dois polos. O mesmo investigador refere ainda que a criatividade implica a geração e eficácia da novidade e inovação a implementação/ exploração da novidade considerada eficaz (Cropley, 2015).

Compreendendo a criatividade como a aplicação da imaginação num processo de gerar ideias originais e com valor, e sem estar dependente nem da implementação da ideia nem do reconhecimento social, Robinson (2011) e Runco (2014, 2015) distinguem-na de inovação

sendo esta última também compreendida como o processo de implementação de ideias originais e eficazes.

Distinguindo Criatividades

Ainda acerca da criatividade e do que é considerado criativo, Csikszentmihalyi num debate com Epstein enfatiza a importância em distinguir a grande Criatividade, mais objetiva e que implica algum tipo de aceitação social e benefício para a sociedade, da pequena criatividade, mais subjetiva, associada à expressão individual e que satisfaz apenas o indivíduo (Csikszentmihalyi & Epstein, 1999). Contrapondo esta posição, Epstein (1999), no mesmo debate, enfatiza o momento da geração de ideias como sendo idêntico a ambas as criatividades, não devendo por isso ser nenhum tipo de criatividade menosprezada ou diminuída de alguma forma, uma vez que, apenas a história, poderá fazer a distinção entre a criatividade com maiúscula e a com minúscula, ou seja, a que atende unicamente ao indivíduo e a que satisfaz reconhecidamente um ou mais grupos sociais.

Também Runco (2017) considera relevante, de certa forma, a categorização e distinção entre criatividade com maiúscula – C -, a Criatividade associada por exemplo a Einstein e que é reconhecida por um largo número de pessoas, e a com minúscula – c -, a criatividade do dia-a-dia ou a das crianças, no entanto, demonstra preocupação ao se poder estar a dividir as criatividades quando estas são uma continuidade, e por se poder estar a contribuir para que exista uma diminuição e desvalorização da considerada pequena criatividade, lembrando que, normalmente, antes do surgimento de grandes ideias criativas, o indivíduo começou com o treino de pequenas ideias, igualmente criativas. Adverte ainda para a tendência de sobrevalorização do produto final e subvalorização de tudo o que antevem ao produto, ou seja, independentemente de ser apreciado ou conotado como grande Criatividade ou pequena criatividade existiu todo um processo criativo, e isso é o que realmente importa e que deve ser valorizado e potenciado.

Ainda assim, e por ser considerada limitadora, a categorização dos diferentes níveis de criatividade é ampliada de 2 categorias para 4 que acrescentam a categoria mini-c, para ajudar a diferenciar as diferentes formas, subjetiva e objetiva, da pequena criatividade e possibilitando a categorização de diferentes criatividades, mais pessoais, internas, mentais ou emocionais, e também a categoria Pro-c, para ajudar a distinguir o espaço entre a pequena e a grande criatividade e que contempla níveis de criatividade para além da pequena criatividade mas que

ainda não alcançaram os níveis de eminência da grande criatividade (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010).

Sob uma outra perspetiva de categorizar as diferentes criatividades, o neurobiologista António Damásio (2006) considera existirem três formas (ou plataformas como lhe apelida) da criatividade humana: a relacionada com a criação de um universo de comportamentos sociais e estruturas de relações humanas, negócios, justiça, políticas sociais e governamentais, outra relacionada com a criação de ciência e tecnologia e ainda outra plataforma relacionada com a arte, sendo que, todas estas plataformas da criatividade são compreendidas como interligadas e com um propósito comum, o de melhorar a regulação da vida individual e de grupo a que denomina de homeostase social.

Nesta continuidade, e observando os critérios para caraterizar a criatividade, estes fundamentam-se na própria compreensão de criatividade implícita e que, segundo Glaveanu (2014), a compreensão da criatividade baseada no produto, processo, indivíduo e pressão do ambiente se torna limitadora e insuficiente.

Neste sentido, a tradicional teoria de Rhodes (1961) é estendida, com o decorrer das investigações, para outros quadros teóricos como por exemplo o quadro teórico de 6 P´s da criatividade (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010), incluindo o fator da Persuasão (Simonton, 1990) o qual considera dever existir persuasão para que indivíduos criativos consigam mudar a forma de pensar dos outros, e o do Potencial (Runco, 2003) permitindo este fator abertura a pesquisas sobre a criatividade aplicada no quotidiano, de crianças e outros, e reforçando a importância de criação de oportunidades educativas que suportem a criatividade.

Já em 2017, o quadro teórico para a compreensão da criatividade contempla 7 C´s (Lubart, 2017):

- Criadores – refere-se àqueles que se dedicam à produção de conteúdo original e significativo. As características cognitivas, personalidade motivacional e emocional desses atores são temas centrais, que receberam muita atenção histórica. Os atores ou agentes que criam podem ser crianças, adolescentes ou adultos. No entanto, eles também podem ser entidades coletivas – grupos ou organizações – ou até mesmo agentes não humanos, como animais ou computadores.
- Criação – concentra-se no processo criativo, na sequência de etapas, ações e eventos que rastreiam o caminho que os criadores realizam. Estudos de

criação podem se concentrar no ato criativo como um tipo de processo que gera novas produções. No entanto, pode haver um interesse adicional em comparar os caminhos que levam a variações no grau de trabalho criativo, sua quantidade ou qualidade. Também é importante notar que algumas análises de criação dão foco às etapas do macroprocesso, como "incubação", enquanto outras se concentram em microprocessos, como o movimento detalhado de uma ideia ou associação para a próxima dentro de uma sequência de pensamento divergente.

- Colaborações – termo usado para significar o envolvimento de outras pessoas importantes no processo criativo. Isso pode ser um criador individual, como uma díade de criadores que trabalham juntos ou uma equipa de pessoas que trabalham num projeto, o que geralmente é o caso em ambientes industriais. A colaboração, em termos de padrões de interação, a natureza e a complementaridade dos colaboradores (diversidade de equipas) são alguns exemplos específicos de tópicos que dizem respeito a este "C". Finalmente, vale a pena notar que podem ocorrer colaborações entre diferentes tipos de agentes, como humanos e computadores.

- Contextos – refere-se ao mundo físico e social no qual os criadores se envolvem no processo criativo. Inclui o ambiente doméstico, contextos escolares e organizacionais, ambientes locais, nacionais e internacionais. O ambiente fornece recursos e restrições, orienta o comportamento. Isso proporciona certas ações mais do que outras, facilitando ou dificultando o comportamento criativo, mas também fornecendo o campo no qual novas produções serão situadas e avaliadas. Os criadores experimentam a influência de múltiplas experiências do ambiente.

- Criações – produção resultante do processo criativo, pode ser uma saída tangível ou intangível. Pode ser uma ideia relativamente não-formada ou um "produto" completo. As características da produção, como a sua originalidade em comparação com os trabalhos anteriores, ou a sua "utilidade" podem ser alguns critérios que o criador e os juízes externos levam em consideração. A definição de criatividade contemplada, procedimentos de avaliação e o comportamento dos avaliadores relaciona-se com este "C".

- Consumo – refere-se à adoção de ideias e produções criativas. Aqueles que encontram um produto criativo podem adotá-lo mais ou menos rapidamente, com mais ou menos entusiasmo. As criações estão situadas dentro de um contexto

do mercado de ideias, produtos ou soluções previamente conhecidas. Nesse sentido, o consumo de ideias criativas ou "bens" inclui tópicos como marketing, comportamento defensivo e difusão de produtos criativos.

- Currículos – diz respeito à educação e desenvolvimento da criatividade. O impacto de programas educacionais e o estímulo à criatividade por meio de técnicas que podem ser aprendidas são tópicos-chave neste "C". Além disso, programas de cursos educacionais e materiais sobre a criatividade em si, como um tema científico, ou programas para aumentar a consciencialização na sociedade fazem parte deste "C".

Numa outra perspetiva, Glaveanu (2014) aponta para a necessidade de clarificar e compreender o fenómeno criativo sob uma perspetiva parcimoniosa, simplificada, mas não excisadora, e que contemple os pré-requisitos fundamentais à criatividade distinguindo-os das possíveis influências que interagem fluída e continuamente entre si, antes, durante e após a formação de ideias. De acordo com a teoria parcimoniosa da criatividade (Glaveanu, 2014), para melhor se compreender a criatividade há que reconhecer e distinguir:

- Influências na criatividade – Neste sentido, também Runco (2015) separa o que considera influências de pré-requisitos universais à criatividade, contemplando como influências a personalidade, atitude, cultura, desenvolvimento, motivação, tempo, entre outras, as quais podem ter um impacto significativo no processo, potencial e capacidade criativa, mas que a sua existência não é garantia de criatividade.

- Um mecanismo que é necessário para a criatividade – Segundo a perspetiva parcimoniosa, apenas o mecanismo é vital para a criatividade e para a qual as influências sociais ou os produtos, devem ser reconhecidos como precedentes ou subsequentes da criatividade. (Runco, 2015)

- Possíveis resultados da criatividade – Nesta categoria contempla-se também o julgamento social, atribuições e as interpretações de terceiros (Glaveanu, 2014).

Mediante uma panóplia enorme de estudos científicos em torno da criatividade, Corazza (2016) adverte para a necessidade de, no círculo científico, se adotar uma abordagem pragmática para resolver a fragmentação dos estudos, concordar com definições fundamentais e construir uma estrutura teórica sólida tendo por base uma definição da criatividade não mais baseada num fenómeno estático mas sim dinâmico, assumindo a energia cognitiva e afetiva

como necessária na decisão de se envolver na atividade criativa e as relações dinâmicas com o ambiente como influências fundamentais neste processo dinâmico, com múltiplos resultados ao longo do tempo e espaço, na qual a interação dinâmica entre a inconclusão e a conquista criativa e os agentes estimuladores existentes no ambiente deve ser incluída na definição da criatividade.

Alguns Modelos Teóricos da Criatividade

Teoria Componencial da Criatividade

A Teoria Componencial da Criatividade (Amabile, 1983) assume que todos os humanos com capacidades regulares estão aptos a produzir, pelo menos, trabalhos criativos moderados num determinado domínio, nalgum período de tempo e que o contexto social pode influenciar tanto no nível como na frequência do comportamento criativo, ou seja, a criatividade é entendida não como uma característica inata, mas sim como um aspeto variável de desempenho, dependente de estados temporários e traços duráveis. Para Amabile (2012) criatividade é a produção de uma resposta, produto ou solução nova e apropriada para uma tarefa ou problema e segundo Hennessey & Amabile (1987) e Amabile (2017), todas as pessoas têm um potencial criativo, sendo que, a realização desse potencial é determinado pela interseção de três fatores principais: capacidades de domínio relevantes (perícia), capacidades criativas relevantes e motivação intrínseca, e que a criatividade pode ser tanto maior quanto maiores os níveis de cada um dos três componentes que de seguida se explanam:

Capacidades de domínio relevantes (Perícia):

A perícia está na base de todo o trabalho criativo e pode ser compreendido como um conjunto de vias cognitivas que podem ser seguidas para resolver determinado problema ou realizar determinada tarefa. A componente de perícia inclui a memória para o conhecimento concreto e atual, proficiência técnica e talento especial no domínio da tarefa (Amabile, 1996; 2017).

Esta componente pode ser considerada como um conjunto de alternativas cognitivas para resolver problemas ou realizar tarefas, umas mais comuns ou melhor praticadas que as outras, dependendo de indivíduo para indivíduo, e que quanto maior for o conjunto de alternativas cognitivas, maior quantidade de alternativas disponíveis e possibilitadoras de produção de algo novo e inovador através do desenvolvimento e combinação de novas ideias (Hennessey & Amabile, 1987). As capacidades de domínio relevantes dependem da educação,

experiência, talentos inatos e inteligência, e, segundo as mesmas investigadoras, a maioria dos currículos escolares, ainda muito enraizados na escola tradicional, continua direcionado para o desenvolvimento das capacidades de domínio relevantes, ou seja, para o ensino de fatos em domínios particulares e exercício de inteligência básica. As investigações na área revelam haver relação entre os níveis de inteligência e os de criatividade apenas nos casos de o quociente de inteligência ser reduzido e que indivíduos que indicam níveis de inteligência elevados apresentam contudo, uma grande variação de níveis de criatividade não podendo ser traçada uma relação direta entre inteligência e criatividade (Amabile, 2012). Assim, este modelo de criatividade sugere a inteligência como um dos fatores ou componentes necessários ao desenvolvimento da habilidade/ capacidade criativa, (podendo por vezes, alguns níveis de inteligência mínimos ser os necessários para o desempenho criativo), porém, vários outros fatores denominados de capacidades criativas relevantes também necessários para a ocorrência do fenómeno criativo (Hennessey & Amabile, 1987; Amabile, 2017).

Capacidades criativas relevantes:

Capacidades criativas relevantes como estilos de pensamento, exploração de novos patamares cognitivos e estilos de trabalho atuam como ampliadores do desempenho criativo (Amabile, 1997). Tais capacidades criativas relevantes englobam também as disposições de personalidade na medida em que estas podem conduzir a diferentes níveis de concentração e de aceitação em correr riscos, e neste sentido, o pensamento criativo depende também, e até certa medida, de características de personalidade relacionadas com independência, autodisciplina, orientação para a tomada de riscos, tolerância para a ambiguidade, perseverança mesmo quando em momentos de frustração e relativa falta de preocupação com a aprovação social (Amabile, 2012).

As capacidades criativas podem ser incrementadas através da aprendizagem e prática de técnicas que potenciem a flexibilidade cognitiva e independência intelectual no qual conjuntos de regras são ensinados como diretrizes para a geração de soluções de problemas criativos (Amabile, 1997).

No entanto, Amabile refere: “Although the two skill componentes determine what a person is capable of doing in a given domain, it is the task motivation component that determines what that person actually will do.” (1997, p.43)

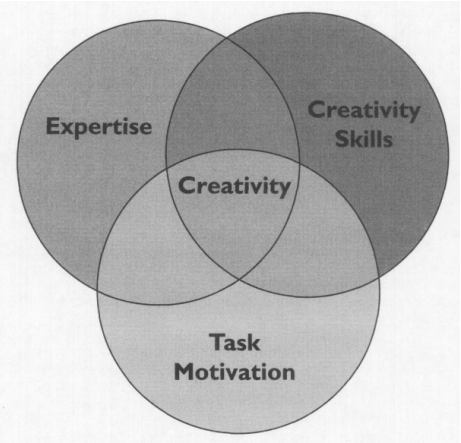
Motivação intrínseca:

Neste seguimento, e estando o indivíduo dependente dos seus níveis de perícia e habilidades de pensamento criativo é, no entanto, a motivação que determina a extensão de envolvimento da sua perícia e habilidades de pensamento criativo (Amabile & Gryskiewicz, 1989; Amabile, 2017).

A terceira componente da criatividade consiste na motivação intrínseca, baseada no interesse e envolvimento, na curiosidade, no prazer ou desafio do indivíduo na realização da tarefa (Amabile, 2017a). Contrariamente à motivação intrínseca, a extrínseca baseia-se no desejo em adquirir algum tipo de recompensa, prémio ou reconhecimento que está para além do próprio trabalho em si, e, embora a combinação de ambas as motivações sejam comuns, existe sempre uma das motivações como sendo a mais forte ou primária no indivíduo (Amabile, 1996).

Quando a motivação intrínseca é a mais forte no indivíduo ele tende a ser mais criativo comparativamente com a situação inversa (Amabile, 2017). Também um elevado nível de motivação pode compensar deficiências de perícia ou habilidades de pensamento criativas, suplantando as dificuldades através da aquisição de habilidades necessárias a atingir determinado domínio (Amabile, 1996). Numa outra perspetiva, e para além das variáveis externas à criatividade como os fatores sociais e ambientais poderem contribuir positiva ou negativamente na motivação intrínseca e consequentemente na criatividade (Amabile, 2017), também o nível de motivação intrínseca com que o indivíduo realiza uma tarefa pode produzir alterações no seu ambiente social (Amabile, 1996).

Figura 2- Modelo Componencial da Criatividade



(Fonte: Amabile, 1997)

Teoria de Investimento em Criatividade

A Teoria de Investimento em Criatividade (Sternberg & Lubart, 1991) compreende a criatividade na confluência de seis distintas, mas interrelacionadas fontes: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente. Também o nível de cada uma destas fontes, indiciam a escolha pela utilização de determinada fonte em prol de outra sendo assim não só importantes o estudo das fontes como também a da decisão na escolha para investir numa determinada fonte em prol de outra (Sternberg, 2006; 2017).

- Habilidades intelectuais: Dentro das habilidades intelectuais destacam-se três particularmente importantes: Habilidade Sintética para conseguir ver os problemas com novas perspetivas e fugindo assim a um pensamento convencional instituído; Habilidade Analítica para reconhecer qual das ideias valerá a pena de ser desenvolvida e qual não; Habilidade Prática e contextual para saber como persuadir os outros a aceitarem e reconhecerem o valor das suas ideias. (Sternberg, 2007) Tais capacidades não podem ser encaradas como independentes mas sim como confluentes sendo exemplificados casos de ausência de alguma das habilidades como por exemplo: habilidades analíticas fortes mas sem as outras resultam num poderoso pensamento crítico mas não criativo; habilidades sintéticas fortes mas sem as outras resultam em novas ideias que não estão sujeitas a uma avaliação interna para as aprovar e fazê-las funcionar na realidade; habilidades práticas e contextuais fortes sem as demais

apontadas resultam na aceitação social de ideias, não por serem boas, mas sim por terem sido bem apresentadas aos outros (bem vendidas) (Sternberg, 2006).

- Conhecimento: Uma outra fonte assinalada para a ocorrência do fenómeno criativo é o conhecimento (Sternberg, 1988). O autor aponta para a importância do conhecimento para se poder ser criativo uma vez que se não se conhecer ou dominar determinado contexto, as suas ideias poderão não suscitar quaisquer novidades e alerta também, para o facto de, por outro lado, o indivíduo ao conhecer bem determinado assunto, poder criar ele próprio os limites e barreiras para a criatividade fluir (Sternberg, 2006).

- Estilos de pensamento: estilos de pensamento determinam a escolha do tipo de capacidade de um indivíduo perante determinado problema e neste propósito, Sternberg & Lubart (1991) consideram os estilos de pensamento: legislativo (dominante em indivíduos que gostam de formular problemas e criar regras/novas perspetivas sobre um tema), executivo (dominante em indivíduos que preferem implementar ideias), e o judiciário (dominante em indivíduos que gostam de julgar e avaliar pessoas/tarefas/ regras). Sternberg (2006) define o estilo de pensamento legislativo como aquele que dá preferência ao pensamento e decisões baseados na criatividade sendo por isso imprescindível para o desenvolvimento da mesma. O mesmo considera ainda que quanto maior for o nível do pensamento criativo maior a sua capacidade de pensar tanto global como individualmente permitindo-se decidir quais as questões de maior e de menor relevância a evidenciar. Estudos de Sternberg (1997) e Grigorenko & Sternberg (2001) possibilitaram compreender que quanto maior a capacidade de pensamento legislativo de um estudante, melhores resultados académicos eram por eles obtidos ao invés dos que detinham menores capacidades de pensamento legislativo.

- Personalidade: Lubart (1995) sustenta a importância de atributos de personalidade determinantes para que o fenómeno criativo possa ocorrer nos quais se incluem, sem, no entanto, estarem limitados, a vontade para ultrapassar obstáculos, para arriscar, para tolerar situações ambíguas e a autoeficácia. Os indivíduos que querem pensar e agir de forma criativa estão conscientes e sujeitos a desafiar as convenções institucionalizadas e a expressão "defying the crow" (Sternberg & Lubart, 1995) é o reflexo dos riscos que os indivíduos correm quando atuam criativamente, de serem rejeitados pelos avaliadores quando não vão ao encontro das suas crenças.

- Motivação: a motivação intrínseca é também apontada por Sternberg (2006, 2017) e Amabile (2017) como essencial para a existência de um trabalho criativo. Os mesmos investigadores reforçam a importância de fazermos aquilo de que gostamos para obtermos um trabalho realmente criativo, e que tal motivação intrínseca suplanta inclusive qualquer motivação extrínseca que possa ser oferecida como forma de recompensa. Sternberg (2006) refere ainda que a motivação não é algo inerente a um indivíduo e que por vezes o indivíduo toma a decisão de encontrar algum interesse ou motivação nalgum trabalho que esteja a executar mesmo que não seja a sua área de interesse inicial, e como forma de o tornar menos enfadonho, ou seja, o próprio indivíduo pode, se quiser, criar a sua própria motivação intrínseca para tornar mais agradável o trabalho que tem que desempenhar.

- Ambiente: Também para possibilitar o fenómeno criativo Sternberg (2017) refere o ambiente como fonte no sentido em que este pode ser o suporte e o estímulo de resposta às ideias novas. O mesmo refere que o indivíduo pode ter todas as fontes internas para pensar criativamente, no entanto, sem o suporte externo ambiental, o seu potencial criativo pode ser inibido e não desenvolvido, cabendo também ao indivíduo, decidir como quer responder aos desafios do ambiente, ou deixando que as condições externas bloqueiem a sua criatividade, ou aceitando os riscos e tentando quebrar os obstáculos impostos pelo ambiente à criatividade. O mesmo investigador refere ainda que parte das condições e obstáculos do ambiente são determinadas pelos avaliadores, suas crenças e aquilo que consideram importantes para avaliar a criatividade (Sternberg, 2012).

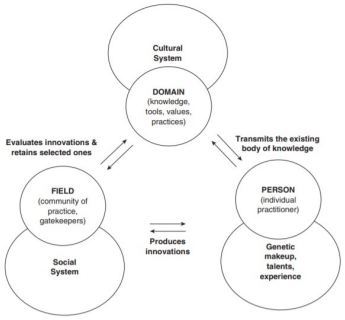
Na confluência dos seis componentes acima descritos, o fenómeno criativo baseia-se na hipótese de envolver mais do que uma simples soma de cada nível de uma pessoa em cada componente uma vez que: pode haver limites para alguns componentes (por exemplo, o conhecimento), abaixo do qual a criatividade não é possível, independentemente dos níveis de outros componentes; uma compensação parcial pode ocorrer no qual uma força de um componente (por exemplo, motivação) neutraliza uma fraqueza no outro componente (por exemplo, ambiente); podem ocorrer interações entre componentes, tais como inteligência e motivação, em que níveis elevados de ambos podem aumentar exponencialmente a criatividade (Sternberg, 2006).

Teoria Sistémica da Criatividade

Criatividade é um processo observável apenas aquando da interseção dos indivíduos com domínio (aspeto simbólico cultural) e campo (aspeto social) (Csikszentmihalyi, 2014), e uma pessoa criativa é considerada como alguém cujos pensamentos ou ações mudam um domínio, ou estabelecem um novo domínio (Csikzentmihalyi; 1996, 2007, 2014).

A teoria sistémica da criatividade sugere que as ideias criativas originadas por um indivíduo podem influenciar determinado campo e domínio e vice-versa (Csikzentmihalyi, 2003; 2007). Baseada nas inter-relações entre o domínio, campo e indivíduo e para a qual o domínio consiste num conjunto de regras, procedimentos e instruções para a ação, o campo inclui todos os indivíduos/ instituições sociais que manipulam o domínio permitindo a alteração da informação do domínio através da sua aceitação pelo campo e inclusão no domínio, e ainda o/s indivíduo/s que, com os seus atos criativos, provoca/m alterações na informação do domínio e no campo (Csikszentmihalyi; 1999; 2007). Neste contexto, o investigador sustenta a ideia da criatividade não só como um resultado de fatores individuais, somados a fatores culturais (domínio) e sociais (campo), mas sim de um todo inter-relacional e no qual o público é tão importante para a criatividade como o indivíduo que a produz (Csikszentmihalyi, 1999, 2014).

Figura 3- Modelo Sistémico da Criatividade



(Fonte: Csikszentmihalyi, 1999)

- Fatores Culturais/ Domínio: Segundo a perspetiva de Csikszentmihalyi (1999), a criatividade é o motor que impulsiona a evolução cultural sem que no entanto haja obrigatoriamente mudanças culturais numa única direção ou contribuições para a sua melhoria; Tal evolução traduz-se num aumento da complexidade o que também pressupõe que as culturas tendem a diferenciar-se ao longo do tempo, isto é, a desenvolver domínios cada vez mais independentes e autónomos, e que, dentro de uma cultura, se tornam cada vez mais integrados e relacionados uns com os outros apoiando-

se mutuamente (Csikzentmihalyi, 2003). O investigador refere ainda que, para além da diferenciação entre culturas, as novas ideias, tecnologias ou formas de expressão podem facilmente ir contra a integração, por, por vezes, quebrarem a harmonia existente entre diferentes domínios (2003).

- Campo: Para Csikszentmihalyi (2014) os campos são compostos por indivíduos que praticam um determinado domínio e que têm o poder de alterá-lo, indivíduos esses necessários para a validação social ao acrescentarem ao valor da originalidade de uma ideia também o da criatividade. O investigador refere ainda que a criatividade resulta tanto de um conjunto de padrões e critérios de avaliação que se vão transformando, como de realizações individuais também em constante mudança, e ainda que existem grandes probabilidades de um campo que oferece espaço a experiências e novas ideias, e que as reconhece, possa atrair também indivíduos criativos (1999a).

- Indivíduo: Para que um indivíduo possa introduzir uma variação criativa ele deve ter acesso e dominar um domínio e suas regras (Csikzentmihalyi, 2003). Para além dos fatores cognitivos e motivacionais que interagem com o estado do domínio e do campo, também os traços de personalidade se revelam pertinentes aquando a existência de quebra das regras do domínio, contemplando-se assim algumas qualidades individuais que parecem afetar a incidência da criatividade tais como: a herança genética por poder desempenhar um papel importante em direcionar o interesse para o domínio e ajudar a dominá-lo; a motivação intrínseca por energizar o indivíduo durante o processo arriscado da criatividade; capacidade cognitiva como fluência, flexibilidade e orientação de descoberta parecem necessárias para envolver-se com sucesso também no processo; o indivíduo revela-se flexível por preservar mas também por estar recetivo à experiência, podendo adotar comportamentos aparentemente contraditórios (Csikszentmihalyi, 1999). O investigador refere ainda que, talvez a característica mais saliente dos indivíduos criativos seja uma curiosidade constante, um interesse sempre renovado em tudo o que acontece ao seu redor, estando intrinsecamente motivados e encontrando recompensa na atividade em si, sem ter que esperar recompensas externas ou reconhecimento (2014b). Este entusiasmo pela experiência é frequentemente visto como parte da infantilidade atribuída a indivíduos criativos (Csikszentmihalyi, 1996).

Mediante as características evidenciadas por diferentes indivíduos durante diversas experiências de fluidez criativa, Csikszentmihalyi (2007), sugere como

condições para a criatividade fluir: a clareza dos objetivos; feedback interno (autoconsciência) do seu desempenho; equilíbrio entre desafios e capacidades; fusão da ação e da consciência através da fluência de ideias postas em prática; o evitar de distrações que possam quebrar a concentração e a fluência criativa; a abstração do próprio indivíduo, o tempo e ambiente que o rodeia; o experienciar a criatividade de forma autotélica, determinando conscientemente objetivos e ações.

Csikszentmihalyi (2007, 2014, 2017) relaciona ainda a fluidez criativa e a felicidade na medida em que a fluidez criativa vivenciada pelo indivíduo durante a complexa atividade criativa em que está imerso poderá conduzi-lo também ao seu crescimento pessoal e cultural e consequentemente à sua própria felicidade.

Abordagens à Criatividade

Por serem inúmeras as teorias explicativas da criatividade, surgiu a necessidade de as categorizar por diferentes domínios científicos na compreensão da criatividade tais como o biológico, clínico, comportamental, cognitivo, histórico, organizacional, educativo e social, e como de seguida se evidenciam.

Abordagem Biológica da Criatividade

Os estudos do Nobel da medicina Roger W. Sperry (Nobel Prize Outreach AB, 2014) na década de 1950 desmistificaram as noções acerca dos dois hemisférios do cérebro e clarificaram as suas funções ao se reconhecer, não a inferioridade ou superioridade de nenhum deles, mas que estes são especializados em diferentes tarefas, ambas importantes e necessárias à normal funcionalidade do ser humano: o hemisfério esquerdo mais adaptado para o processamento de informação sequenciada, de análise e relacionada com a linguagem, enquanto que o hemisfério direito mais adaptado ao pensamento holístico, de interpretação de emoções e expressões não verbais, e reconhecimento de padrões. Pink (2006, p.21) reforça o testemunho de Sperry ao afirmar: “Human beings were literally of two minds.”, e também Runco (2004), Kaufman (2015), Damásio (2014) entre outros referem os dois hemisférios como diferentes, mas colaborativos nas suas tarefas durante a qual a criatividade necessita de ambos para ocorrer.

Robinson (2011) refere a imaginação como o que é distintivo da humanidade e que está na base da criatividade e Damásio (2014) acrescenta que a criatividade resulta da

imaginação e da canalização das diferentes combinações e rearranjos entre imagens mentais para determinado propósito. O mesmo refere a imaginação como um poder de criação e manipulação de imagens que naturalmente ocorrem durante o modo operativo e que interferem com diferentes regiões do cérebro, imagens essas que podem ser visuais, auditivas, olfativas, táteis, palativas e imagens que o ser humano tem dele próprio (imagens do mundo exterior e interior do indivíduo) e que estas são como que padrões criados e categorizados pelo cérebro por forma a construir mapas conceptuais que servem de ferramentas à criatividade e estão sujeitos a reformulação pela criatividade.

Estudos baseados em registos da atividade cerebral e a criatividade sugeriram que as zonas de atividade cerebral variam consoante os diferentes estádios do processo criativo (Martindale & Hasenfus, 1978). Também Beaty et al. (2015) referem que ao nível do cérebro a rede modo padrão (Default network- DN) está associada à cognição espontânea e auto-gerada como a imaginação, recuperação de memória episódica, pensamento futuro, simulação mental, raciocínio e cognição criativa podendo estar a pensar nos outros ou em si próprio, lembrando o passado ou planeando o futuro, que esta é fortemente ativada quando um indivíduo não tem a sua atenção focada em nenhuma tarefa externa em específico e quando em repouso acordado, e que, a nível cerebral, a rede modo padrão revela-se altamente ativa num conjunto de regiões do médio e inferior parietal. Kaukman (2015) justifica assim a importância do desenvolvimento desta rede cognitiva associada à imaginação também em contexto escolar pois esta revela-se fundamental para existirem autorreferências, autoconsciência, memórias e emoções de si mesmo, compaixão pelos outros, avaliações sociais e razão moral, compreensão de contextos de ficção e/ou situações vividas, e antecipação e planeamento de objetivos e ações futuras. Kaufman (2013) refere ainda que, contrariamente aos cérebros de indivíduos com criatividade regular, indivíduos criativos conseguem facilmente ter ativas em simultâneo a rede de modo padrão (ou da imaginação como lhe apelida) com outras redes cognitivas acionadas quando a atenção está focada numa tarefa específica e exterior ao indivíduo. Níveis mais elevados de conexões nervosas em cada hemisfério e entre hemisférios foram também observados nos indivíduos altamente criativos comparativamente com indivíduos com níveis médios de criatividade e durante a realização de tarefas criativas (Jaušovec, 2000).

Comparando ainda, mas entre géneros, mulheres e homens parecem usar diferentes estratégias de pensamento e exibir a ativação de diferentes padrões durante o pensamento divergente, verificando-se maiores níveis de conetividade neuronal intra-hemisférica durante a

tarefa de geração de ideias originais de cariz verbal no grupo feminino, e no grupo masculino maior conetividade inter-hemisférica durante a tarefa de geração de ideias originais de cariz figurativa (Razumnikova, Volf, & Tarasova, 2009).

Durante o pensamento divergente, os estudos para além de revelarem a ativação de ambos os hemisférios indicam também para uma forte ativação neural no hemisfério direito, sobretudo ao nível das regiões central, temporal e parietal, e que poderá ser associada ao processamento semântico e recombinação de informações relacionadas semanticamente (Runco & Yoruk, 2014).

Também os estudos de Fink, et al. (2009), baseados em registos da atividade cerebral e a criatividade, revelaram uma forte sincronização de ondas alfa nas regiões frontais do cérebro e uma difusa e generalizada padronização de ondas alfa sincronizadas nas regiões parietais durante a geração de ideias originais, que o desenvolvimento das tarefas e implementação de ideias foi associada a uma forte ativação de regiões frontais do hemisfério esquerdo e que tarefas específicas revelaram ainda efeitos em regiões do cérebro como as parietal e temporal sugerindo, tais evidências, que o pensamento criativo pode despoletar a ativação de todo um processo cognitivo no qual o cérebro funciona como um todo.

A nível genético, estudos apontam para a existência de uma base genética associada à criatividade e que associam a dopamina à fluência e originalidade (Murphy, Runco, Acar & Reiter-Palmon, 2013), o gene recetor de dopamina DRD2 e o gene de serotonérgico TPH com a criatividade (Reuter, Roth, Holve & Hennig, 2006) e os genes catecol-O-metiltransferase COMT e DRD2 com o potencial criativo (Runco et al., 2011). Outros estudos centrados na variação genética de genes envolvidos com as hormonas arginina, vasopressina e ocitocina estabeleceram fortes conexões genéticas entre criatividade e indicadores de processamento emocional, que tais conexões foram ainda mais substanciadas por uma série de outros estudos demonstrando que a ocitocina plasmática prediz o temperamento que busca novidade, que diferenças genotípicas em um polimorfismo comum no gene do recetor de ocitocina prevê ideação criativa, e que a oxitocina intranasal reduz o raciocínio analítico e aumenta o processamento holístico, o pensamento divergente e o desempenho criativo (Grigorenko, 2017).

No entanto, Shepard & Runco (2016) referem que tal base genética não pré-determina o nível de criatividade, antes pelo contrário, ela é o potencial herdado geneticamente para ser preenchido e desenvolvido através de todas as experiências realizadas ao longo da vida de um indivíduo. Neste sentido, também Damásio (2014) adverte para a imprudência em resumir a

criatividade como resultado de apenas alguns ingredientes biológicos considerando-a um fenómeno bastante mais complexo e contemplando para além destes, outros como os fatores sociais e emocionais que conduzem o indivíduo a ter determinada motivação para se envolver numa tarefa ou a predispor-se a obter determinados resultados apelidando a criatividade como um fenómeno de homeostase social.

Abordagem Clínica da Criatividade

A abordagem clínica da criatividade tem-se focado nas últimas décadas não tanto à relação entre a criatividade e a personalidade e inteligência como nos estudos iniciais da criatividade, mas sim à sua relação com desordens emocionais e psicológicas tais como a bipolaridade, esquizofrenia, alcoolismo entre outras (Runco, 2004).

A pesquisa em torno desta área contempla a controvérsia do génio louco descrita por Becker (1978) na qual a criatividade e psicopatologias podem estar positiva ou negativamente correlacionadas e Simonton (2014) refere a criatividade e a psicopatologia como variáveis independentes uma vez que: (a) entre todos os indivíduos criativos, os mais criativos estão em maior risco de doença mental do que os menos criativos e (b) pessoas criativas exibem melhor saúde mental do que indivíduos menos criativos. Eysenck (1999) associa a criatividade com distúrbios psicóticos no âmbito dos componentes do processo criativo e não relativamente ao indivíduo criativo, sendo que, no entanto, os indivíduos criativos, mesmo apresentando a mesma tendência cognitiva de indivíduos psicóticos, não são por si só psicóticos (Runco, 2004). A criatividade é também associada a baixos níveis de inibição verificada durante psicoses (Runco, 2014).

Estudos acerca da relação entre esquizofrenia e criatividade revelaram que quando existe uma leve expressão de sintomas de esquizofrenia esta pode apoiar a criatividade, mas nos casos de sintomas de esquizofrenia mais fortes a criatividade é diminuída (Acar, Chen, & Cayirdag, 2018). Outros estudos associam também o distúrbio da bipolaridade com a criatividade propondo existir base genética para o transtorno bipolar que propicia o pensamento e ação criativa (Shapiro & Weisberg, 2010). Distúrbios como o alcoolismo, suicídio ou stress são também descritos em investigações e relacionados com a criatividade (Runco, 2004).

Ainda num quadro clínico, mas direcionado para a saúde Maslow (1971), Runco & Richards (1998), Runco (2004), Mayo (2016), Simonton (2014), Csikszentmihalyi (2017) entre outros associam a criatividade com autorrealização, bem-estar psíquico e saúde mental.

Abordagem Cognitiva da Criatividade

A abordagem cognitiva da criatividade enfatiza tanto o processo criativo como os mecanismos que o controlam e as estruturas daí resultantes (Cropley, 1999). Os estudos da criatividade baseados numa perspetiva cognitiva têm incidido em grande parte na memória, atenção, conhecimento, táticas, metacognição e capacidades intelectuais (Runco, 2004).

Acerca da memória, esta pode interferir quer positiva quer negativamente na criatividade, podendo a antecipação de experiências vividas inibir o processo criativo, ou, por outro lado, e dado que esse mesmo processo surge na vivência do indivíduo, a memória das suas experiências de vida poderá servir de base para que o processo criativo se desenvolva (Stein, 1989). Neste sentido, estudos relacionam positivamente a memória com o processo criativo (Nęcka, 2011; Damásio, 2017) e o pensamento divergente e a memória episódica ao se induzirem antecipadamente memórias vividas recentes e favoráveis aos indivíduos (Madore, Addis, & Schacter, 2015). Para além da memória estar associada à recordação de experiências vividas, ela é alimento e alimentada pelo processo criativo na medida em que é ativada e responsável pela criação de um futuro antecipado, na qual o processo criativo é memorizado e a busca e vasculha de memórias passadas e futuras permitem dar significado a situações presentes bem como intuir um futuro possível (Damásio, 2017).

Relativamente à atenção, os indivíduos com maior capacidade em alargarem e desfocarem a atenção parecem ser mais propensos a realizar novas associações e ideias (Martindale & Greenough, 1974). Os estudos de Beaty et al. (2015) apontam também neste sentido ao referirem que quando o indivíduo não tem a sua atenção direcionada em nenhuma tarefa em específico, ao nível do cérebro, a rede modo padrão (Default Network- DN) associada à cognição espontânea e auto-gerada como a imaginação, recuperação de memória episódica, pensamento futuro, simulação mental, raciocínio e cognição criativa é fortemente ativada. Por outro lado, também os estudos em torno da atenção durante tarefas criativas direcionadas e externas ao indivíduo pode ser minada quando a elas estão implícitas condicionantes como o stress e avaliações. (Smith, Michael, & Hocevar, 1990; Csikszentmihalyi, 2014).

O conhecimento pode desempenhar um duplo papel na cognição criativa na medida em que poderá fornecer as bases para desenvolver opiniões e sentido crítico durante o processo criativo, ou por outro lado, poderá inibir o pensamento criativo se o indivíduo apenas perspetivar o conhecimento adquirido (Runco, 2004; Sternberg, 2006; Smith, 1982), e poderá

também propiciar o desenvolvimento de técnicas de resolução de problemas com possibilidade de serem ensinadas (Runco, 2004). Acar & Van Den Ende (2016) propõem ainda nos seus estudos que a natureza do relacionamento entre a criatividade e a distância da perícia de um indivíduo a partir de um domínio do conhecimento depende dos seus processos cognitivos de resolução de problemas, ou seja, do esforço e da variação da pesquisa cognitiva, sendo que, os indivíduos com larga experiência no domínio do conhecimento, parecem revelar bastante propensão a demonstrar criatividade nesse domínio ao recombinarem uma grande variedade de conhecimentos, revelando assim alta variação cognitiva e, também, esforço cognitivo. A teoria de Mednick (1962) aponta também neste sentido ao referir que os processos criativos podem ser entendidos como a capacidade de reorganizar o conhecimento que já existe na mente e, portanto, quanto maior o número de associações entre conhecimentos (especialmente associações remotas), maior a probabilidade de alcançar uma solução criativa para determinado problema.

Para além do conhecimento, também o processamento metacognitivo é considerado uma variável essencial ao processo criativo (Feldhusen, 1995). Os estudos direcionados para a metacognição da criatividade abordam o processo de criação como um processo cognitivo, nos quais a metacognição inclui tanto o conhecimento quanto o controle que os indivíduos têm sobre seus próprios processos cognitivos, controle ou autorregulação que inclui a definição de objetivos e sub-objetivos, planeamento de futuros movimentos cognitivos, monitoração e avaliação da eficácia das estratégias cognitivas, e ajuste das mesmas (Armbruster, 1989). Valgeirsdottir & Onarheim (2017) consideram a consciência que o indivíduo tem das etapas do processo criativo também como uma habilidade cognitiva da criatividade, habilidade essa que engloba tarefas de planificação, monitorização e reflexão durante todas as etapas do processo criativo, e que é determinante para aprimorar e melhorar todas as etapas do mesmo.

Desde Wallas (1926), passando por Guilford (1959) e o modelo com 4 etapas do processo criativo (preparação, incubação, iluminação e verificação), ao modelo de Cropley & Cropley (2008) que acrescenta outras 3 fases (ativação, comunicação e validação), ao modelo de abordagem cognitiva descrito por Kaufman (2007) e que compreende o processo criativo em duas fases principais: a geradora (de recuperação, associação, síntese, transformação, transferência analógica e redução categórica), e a exploratória (de análise e desenvolvimento de ideias), vários são os modelos que sugerem o processo criativo como um conjunto de etapas cognitivas.

No modelo da NeuroCriatividade são ainda destacados cinco conceitos chave da neurocriatividade baseados em processos cerebrais básicos e considerados como processos cognitivos influenciadores no processo criativo de um indivíduo tais como a iniciação, associações próximas e remotas, a inibição, a fixação e a incubação (Onarheim & Olivarius, 2013). Acerca da inibição, acrescente-se ainda que baixos níveis de inibição foram relacionados em indivíduos criativos com elevados níveis de inteligência (Runco, 2014).

A criatividade de um indivíduo é também associada às suas capacidades intelectuais e a estilos de pensamento intelectuais que legislam e direcionam as capacidades intelectuais no sentido criativo (Sternberg, 1988). No entanto, Runco (2014) refere-as como capacidades relacionadas, mas não interdependentes, podendo um indivíduo ter elevados níveis de inteligência, mas no entanto, ser pouco criativo, ou apresentar baixos níveis de inteligência e ser criativo. Complementando tais constatações, a teoria do limite –Threshold Theory- (Runco & Albert, 1986) estabelece relação entre a inteligência e a criatividade pressupondo que existe um limite mínimo de inteligência para a criatividade, mas até um certo nível de habilidade, considerando a existência de outras variáveis que contribuem para a manifestação e desenvolvimento do potencial criativo. Os estudos de Jauk, Dunst, Benedek & Neubauer (2013) relacionam também a existência de níveis mínimos de inteligência relacionados com o potencial criativo, embora, não tenha sido relacionado nenhum nível mínimo de inteligência com a realização criativa, sendo que, no entanto, a realização criativa parece beneficiar quando observados níveis elevados de capacidades intelectuais. Lachmann, Welter, Jaarsveld & Leeuwen (2016) referem também que a relação entre inteligência e criatividade não é direta e que depende de uma combinação de outros fatores nos quais se incluem também o nível escolar e género. Neste seguimento é relembrada a Teoria do Investimento que considera que a criatividade requer a confluência de seis distintos, mas interrelacionados recursos tais como as capacidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente (Sternberg, 2006).

Abordagem Social da Criatividade

Mesmo existindo atualmente um largo conjunto de perspetivas explicativas que, ao indivíduo, associam outras variáveis não cognitivas e extra indivíduo tais como a da motivação (Amabile, 2012), da personalidade (Helson, 1996), da abordagem social (Cropley, 2006; Csikszentmihalyi, 1996), entre outras, nem todas se encaixam na teoria explicativa de Rhodes de 1961 (Runco, 2004) ou geram concordância no círculo científico do estudo da criatividade

como é exemplo a perspetiva explicativa de abordagem social (Runco, 2015; Kaufman, 2014; Csikszentmihalyi & Epstein, 1999; Glăveanu, 2014). Neste sentido, relembra-se, e em jeito de preâmbulo à abordagem social da criatividade, o debate entre Csikszentmihalyi & Epstein (1999) no qual Csikszentmihalyi considera necessário, e para que o fenómeno criativo ocorra, existir também um efeito de continuidade, de seleção ou reconhecimento da ideia criativa e transmissão da mesma sendo assim necessário ser reconhecido pelos outros para que ocorra verdadeiramente o fenómeno criativo. Por outro lado, Epstein, no mesmo debate, alega poder haver criatividade sem, no entanto, haver seleção e transmissão já que a seleção depende do ambiente onde estão e não a considerando tão relevante uma vez que não é fundamental para que o fenómeno criativo ocorra.

Neste sentido também Runco (2015) considera que a criatividade não depende nem da implementação da ideia nem do reconhecimento social separando o que considera de influências (personalidade, atitude, cultura, desenvolvimento, motivação, tempo, entre outras, as quais podem ter um impacto significativo no processo, potencial e capacidade criativa, mas que a sua existência não é garantia de criatividade), de pré-requisitos universais à criatividade. Acrescenta ainda que, independentemente das influências sociais, a criatividade começa sempre com e no indivíduo (Runco, 2017). Também Glăveanu (2014), para além de apontar limitações à compreensão da criatividade baseada no produto, processo, indivíduo e pressão do ambiente, aponta para a necessidade de clarificar e compreender o fenómeno criativo sob uma perspetiva parcimoniosa, simplificada mas não excisadora, e que contemple os pré-requisitos fundamentais à criatividade distinguindo-os das possíveis influências que interagem fluída e continuamente entre si, antes, durante e após a formação de ideias.

Nesta continuidade, estudos científicos baseados nas influências sociais e criatividade apontam para a associação da criatividade e o contexto familiar sugerindo que a dinâmica familiar passada e presente pode determinar se os indivíduos funcionam ou não criativamente no seu dia a dia e no local de trabalho (Gute, Gute, Nakamura, & Csikszentmihályi, 2008; Szopiński & Szopiński, 2016), e na qual a ordem de nascimento, tamanho da família, o número de irmãos, a idade entre os membros do agregado familiar são consideradas variáveis relevantes para a criatividade (Runco, 2004).

Outros estudos também associam a criatividade com o contexto educativo no qual o ambiente aberto a novas possibilidades, potenciador de descobertas e pensamento divergente, consequências não penalizadoras perante o erro, entre outras são consideradas como variáveis

para o trabalho criativo e potenciadores de aprendizagens (Guilford, 1967; Torrance, 1977; Cropley, 2006; Gardner, 2082; Hennessey & Amabile, 1983; Sternberg, 2006; Pink, 2006; Schleicher, 2012; Runco, 2017; Csikszentmihalyi, 2014, …).

Considerado ainda como influência social é o contexto organizacional (Runco, 2004) no qual são considerados, segundo Amabile (2012), como fatores do ambiente de trabalho inibidores à criatividade, a crítica negativa face a novas ideias, existência de problemas políticos dentro da organização, valorização excessiva de estatuto social/grupal, atitude conservadora e de baixo risco da administração e excessiva pressão de tempo, e como fatores potenciadores da criatividade o desafio positivo no trabalho, equipas de trabalho colaborativas, diversamente qualificadas e focadas, liberdade na realização do trabalho, existência de supervisores que incentivam o desenvolvimento de novas ideias, uma gestão de topo que apoia a inovação através de uma visão de criatividade claramente articulada e do reconhecimento apropriado para o trabalho criativo, mecanismos para o desenvolvimento de novas ideias e normas de compartilhamento ativo de ideias em toda a organização.

Ainda acerca de uma técnica de grupo utilizada para resolver criativamente problemas, *Brainstorming* (Osborn, 1953), estudos de Rickards & deCock (2012) consideraram que esta técnica, sendo benéfica na construção de um espírito de equipa colaborativo e comunicativo, pode ser, de certa forma, menos eficaz em termos de resolução criativa de problemas e uma vez que, frequentemente, indivíduos que trabalham sozinhos geram melhores e mais ideias do que quando em grupo.

Acerca dos benefícios do desenvolvimento da criatividade para a sociedade, Cropley (2006) menciona dois aspetos de utilidade: o primeiro reporta-se ao aspeto espiritual e estético que ajuda a sociedade a tornar-se mais esclarecida, humana e saudável, e o segundo reporta-se ao capital humano potenciador de bem-estar, prosperidade financeira e criadora de nações fortes e seguras. Nesta mesma linha de raciocínio, a criatividade é compreendida como uma capacidade única do ser humano e essencial para a sobrevivência, sucesso e evolução da Humanidade (Guilford, 1950), desde os seus primórdios, e que, mais do que nunca, nos tempos atuais e para o século XXI, considerada uma competência de vida, em todos os aspetos, fundamental ao Homem e Humanidade (Puccio, 2017).

Abordagem Comportamental da Criatividade

Vários são os estudos que relacionam o comportamento criativo com fatores genéticos e hereditários e fatores de contexto familiar (Grigorenko, 2017). Também Runco (2004) evidencia estudos diversos que apontam para fortes relações entre a criatividade e o contexto familiar, entre os quais se consideram como variáveis a ordem do nascimento, o número do agregado familiar e de irmãos, diferenças de idades, tendências e valores familiares.

Acerca da ordem do nascimento, o estudo de Sulloway (1996) aponta para uma frequência bastante consistente e ao longo da vida, quer em criança quer em adulto, para os filhos do meio apresentarem características de rebeldia e não conformidade com o instituído, e que, apesar destas características não serem garantia de criatividade, os indivíduos criativos têm comummente, como características, também a rebeldia e não conformidade com o formalmente instituído (Sawyer, 2017). No entanto, e de acordo com pesquisas na psicologia evolutiva, o ser humano, para além de possuir habilidades criativas inatas, nasce também com uma pré-disposição para a conformidade, pré-disposição essa promotora de colaboração, cooperação, eficiência e predictabilidade, e que a tensão e relação entre a criatividade e a conformidade potencia o comportamento criativo na criação de novas ideias, adoção ou disseminação das mesmas (Dunbar, Barrett, & Lycett, 2005; Puccio, 2017).

Para Barbot, Lubart, & Besançon (2016) o desenvolvimento da criatividade em crianças e adolescentes revela-se irregular, com picos e quedas, consoante a interação entre recursos de nível individual, demandas específicas de tarefas e influências ambientais, e resultando na singularidade do comportamento criativo de cada indivíduo. No entanto, e não sendo universais, vários são os estudos que apresentam um consenso relativamente a períodos de queda do pensamento criativo no quarto ano de escolaridade e na pré-adolescência (Runco, 2004).

Kleibeuker, De Dreu, & Crone (2016) referem que, durante a adolescência, a criatividade desenvolve-se consideravelmente com diferentes trajetórias de desenvolvimento e também influenciada pelas mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento do cérebro e processos de regulação comportamental. O estudo de Russ (2016) acerca das brincadeiras de simulação durante a infância e como preditor do comportamento criativo do adulto refere existirem fortes evidências de relações entre os processos expressos em brincadeiras de simulação e a criatividade, especialmente com o pensamento divergente, que os processos

cognitivos e afetivos nas brincadeiras de simulação estão presentes também na produção criativa adulta, e que tais relações tendem a ser estáveis ao longo do tempo. No entanto, o mesmo estudo contempla muitas outras variáveis como a oportunidade, tolerância ao fracasso, motivação, ética de trabalho, entre outras, e que poderão influenciar o comportamento criativo do indivíduo ao longo da sua vida.

Acerca das relações entre género e criatividade, Baer & Kaufman (2011) referem alguma inconsistência nos estudos existentes e Pohlman (1996) refere que a compreensão das relações entre criatividade e género, dentro do contexto das relações familiares, poderá abraçar uma visão tanto psicológica como social.

Também sobre como a vida amorosa de indivíduos altamente criativos está relacionada ao seu senso de sucesso e bem-estar, o estudo de Lebuda & Csikszentmihalyi (2018) indica que o casamento e a família podem constituir um obstáculo ou facilitador ao desenvolvimento do potencial criativo, e que, quando os criadores levam vidas familiares satisfatórias, estas contribuem para o seu bem-estar facilitando também o desenvolvimento do potencial criativo.

Abordagem Histórica da Criatividade

Considerada a criatividade uma habilidade de sobrevivência e evolução da Humanidade existente desde os seus primórdios, a investigação científica neste domínio, no entanto, é hoje compreendida como um fenómeno relativamente recente face à história do ser humano (Puccio, 2017), e que tem abraçado variadas definições ao longo da história (Runco, 2004) mediante diferentes períodos históricos e culturais (Sawyer, 2017).

Ao longo do tempo os estudos científicos da criatividade têm vindo a relacionar-se com fatores genéticos (Galton, 1869), individuais de expressão e de atualização pessoal (Rogers, 1961; Maslow, 1973; May, 1976), crianças sobredotadas ou com necessidades específicas (MacLeod & Cropley, 1989), processos mentais (Basadur, Runco, & Vega, 2000; Mednick, 1962; Sternberg, 1988), numa perspetiva democrática, com fatores inerentes a qualquer ser humano (Guilford, 1959; Runco, 2004; Torrance, 1965), e com fatores sociais (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 2017; Glăveanu, 2010 e 2014; Kaufman, 2014; Sternberg & Lubart, 1995) nos quais fatores económicos, políticos, culturais entre outros são também contemplados (Sawyer, 2017).

Compreendendo numa linha histórica evolutiva os estudos nesta área, Corazza (2016) considera a existência de três grandes vagas ou fases: numa primeira vaga de estudos a criatividade é compreendida como um fenómeno elitista e presente em alguns indivíduos, passando posteriormente para uma possibilidade democrática inerente a todo o ser humano e que disposto a desenvolvê-la e, atualmente, (numa fase transformacional dos estudos científicos na criatividade), para um fenómeno dinâmico e uma necessidade estrita e imprescindível a todo os indivíduos nos dias de hoje.

Abordagem Educativa da Criatividade

A educação poderá ser uma das áreas que mais poderá beneficiar com as pesquisas sobre a criatividade (Runco, 2004).

Numa perspetiva do impacto do desenvolvimento da criatividade no indivíduo e sociedade estudos OCDE (2016, 2018) referem que os países englobados na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] têm maior vantagem competitiva ao produzir bens e serviços que exigem altos níveis de conhecimento, habilidade, criatividade e inovação pelo que a educação do século XXI deverá potenciar, entre outras, as capacidades criativas nos indivíduos. Vários outros investigadores referem igualmente a necessidade urgente de preparar o aluno para pensar criativamente dado o atual momento da História Mundial caraterizado pela incerteza, instabilidade, complexidade e imprevisibilidade, no qual ao indivíduo, independentemente a sua área de atuação, é-lhe exigida capacidade de adaptação às mudanças, criatividade e de inovação (Trilling & Fadel, 2009; Schleicher, 2012; Morais et all, 2014; Cropley, 2006; Pink, 2006; Runco, 2017; Collard & Looney, 2014, entre outros).

É neste sentido, que a criatividade tem vindo a ser cada vez mais valorizada pelas sociedades atuais, considerada essencial para o crescimento e desenvolvimento holístico do indivíduo e sociedade, e o que faz dela uma competência vital a desenvolver no meio escolar (Crockett, 2018).

Numa perspetiva do impacto do desenvolvimento de capacidades de pensamento criativas na educação, já em 1977 Torrance referia que estas poderiam potenciar a aquisição de competências características de uma educação tradicional, bem como de competências de resolução de problemas, e que tais competências ou habilidades se revelam importantes para a

saúde mental e sucesso na carreira. "It appeared that children could be taught so that their creative thinking abilities would be useful in acquiring traditional educational skills as well as problem-solving skills," (Torrance, 1977, p.6) e que tais habilidades eram diferentes das comummente avaliadas pelos testes tradicionais de inteligência e aptidão escolar, revelando-se muito importantes para a saúde mental e sucesso na carreira.

Nos estudos de Sternberg, Torff, & Grigorenko (1998a e b) nos quais se comparavam os resultados escolares obtidos através de uma instrução baseada na memória e no pensamento analítico, e noutros obtidos através de uma instrução baseada nas capacidades de memória, análise, criativas e práticas pôde constatar-se que a combinação de uma instrução baseada nas quatro capacidades conjuntas maximizou tanto as capacidades de memória como as analíticas, criativas e práticas, exponenciando as capacidades do indivíduo como um todo ao invés de assegurar o desenvolvimento de uma ou outra isolada. Mais ainda, através destes estudos pôde constatar-se que, através de uma instrução baseada na convergência destas quatro capacidades os estudantes conduziam os seus esforços para corrigir e compensar as suas capacidades menos fortes, capacitando-os para criarem novas associações de ideias e aprendizagens sob novos pontos de vista. Também o estudo de Grigorenko, Jarvin, & Sternberg (2002) comparou os resultados obtidos através de uma instrução baseada no desenvolvimento das capacidades criativas, analíticas e práticas com os resultados obtidos através de um currículo regular e ensinado de forma tradicional. Através deste estudo puderam constatar-se que em todas as configurações disciplinares os estudantes que foram ensinados através do modelo curricular implementado superaram substancialmente os resultados académicos dos alunos que foram ensinados através do modelo curricular tradicional.

Schleicher (2016) refere para uma mudança de perspetiva do ensino, no qual, no passado, este era centrado no currículo, e que no futuro, deverá ser centrado no aluno, aceitando diversidades e usando práticas pedagógicas diferenciadas que desenvolvam a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisões e formas de trabalho que impliquem a comunicação e colaboração. Assim, e nesta continuidade, o mesmo investigador reforça a necessidade de contemplar um currículo que recompense o indivíduo não só pelo seu conhecimento, mas também pelo que sabe fazer com esse mesmo conhecimento e também com qualidades ao nível de caráter como a empatia, a resiliência, a curiosidade, a coragem, a liderança entre outras.

No entanto, e contrariamente ao referido anteriormente, os estudos em educação apontam para uma forte prevalência de uma educação tradicional generalizada (Schleicher, 2016) na qual predomina um maior investimento nas capacidades de pensamento convergente (como por exemplo na literacia) e descrédito nas capacidades de pensamento divergente e criativas (Runco, 2004), sendo que, as crianças com fortes habilidades criativas e práticas se encontram na maioria das vezes em desvantagem por estas habilidades não serem potenciadas da mesma forma que o são as capacidades analíticas no ensino convencional (Sternberg, 2006).

Gardner em 2003 refere também que em termos de educação as mudanças se efetuam muito lentamente: "We are still teaching the same disciplines and subjects that were taught decades ago. And we still do so in ways that could have been readily recognised by our parents and grandparents" (p.521). Neste sentido, também Ana Benavente refere que "as mudanças educativas exigem tempo, muito tempo, continuidade e suporte" (2001, pág.103) e Sternberg (2006, p.90) considera que o processo de mudança e a rejeição de ideias inovadoras poderão advir do facto de a sociedade considerar as novas ideias de ofensivas e de oposição ao socialmente instituído. Rubenson & Runco (1992) referem também o facto de a sociedade considerar o investimento nas capacidades criativas como sendo de alto risco e sem garantias de retorno comparativamente às capacidades consideradas de maior relevância pela educação tradicional e também Schleicher (2012) aponta para a falta de incentivos governamentais para os professores serem mais inovadores em contexto educativo. No entanto, Sternberg (2006, p. 95) acrescenta: "...teaching for creative thinking, as well as for analytical and practical thinking, is worthwhile".

Acerca da educação convencional e até que ponto a educação familiar discrimina crianças com habilidades criativas e valoriza aquelas com fortes habilidades analíticas e de memória, Sternberg (2006) refere ainda que os estudantes com níveis de habilidades criativas elevadas eram muito mais diversos ao nível étnico, racial, socioeconómico, e de contextos escolares do que os estudantes com maiores níveis nas habilidades analíticas.

Estudos de Sternberg, Torff, & Grigorenko (1998a e b), no qual se comparavam os resultados escolares obtidos através de uma instrução baseada na memória e pensamento analítico e outros obtidos através de uma instrução baseada nas capacidades de memória, análise, criativas e práticas, pôde constatar-se que a combinação de uma instrução baseada nas quatro capacidades conjuntas maximizou tanto a capacidade de memória como as analíticas, criativas e práticas, exponenciando assim as capacidades do indivíduo como um todo ao invés

de assegurar o desenvolvimento de uma isolada. Mais ainda, através destes estudos pôde constatar-se que, através de uma instrução baseada na convergência destas capacidades, os estudantes conduziam os seus esforços para corrigir e compensar as capacidades menos fortes, capacitando-os para criarem novas associações de ideias e aprendizagens sob novos pontos de vista.

Sternberg (2006) refere ainda o facto de uma instrução convencional baseada no pensamento analítico ou memória poder não maximizar as capacidades de estudantes cujas habilidades fortes são outras que não as ensinadas através da instrução convencional, refletindo-se tais desadequações nos resultados académicos dos alunos, e que quando os alunos são ensinados por professores que valorizam as suas habilidades fortes, estes obtêm melhores resultados académicos.

Nesta continuidade, o estudo de Gralewski & Karwowski (2016) revelou a existência de quatro diferentes tipos de professores cuja perceção de um aluno criativo diferia: dois deles definiam o aluno criativo de forma incoerente com as teorias atuais de criatividade, e os outros dois definiam os alunos criativos como adaptadores ou inovadores, sendo que, os professores que percebiam um estudante criativo como um adaptador tendiam a avaliar com maior precisão a criatividade das mulheres, enquanto que os que percebiam o aluno criativo como um inovador avaliavam com maior precisão a criatividade dos homens.

Nesta continuidade, as expetativas do professor relativamente ao que os seus alunos devem conseguir alcançar nas suas aprendizagens poderá também, e para além de influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos (Runco, 2003), provocar alterações biológicas ao nível genético do indivíduo, ao, este, se tornar mais sensível aos estímulos que lhe são oferecidos e valorizados com maior regularidade (Gardner, 1982). Também o estudo de Lee & Kemple (2014), com o objetivo de examinar as relações entre os traços de personalidade dos professores durante a sua formação, seu próprio envolvimento em atividades criativas e suas crenças sobre as práticas de ensino consideradas de suporte à criatividade das crianças, indicou que os professores com maior índice de traços de personalidade relacionados com abertura a novas ideias e que consideravam importantes as práticas de ensino relacionadas com a criatividade foram os mais propensos a adotar estilos de ensino que fomentam a criatividade e a envolverem-se nas atividades criativas. Neste âmbito, já em 1977 Torrance reforça para o facto de os professores desempenharem um papel crucial no cultivo da criatividade nos seus alunos ao os encorajar a ser criativos criando ambientes

favoráveis à criatividade e aplicando inovações educacionais promotoras da mesma. Contemplando assim os professores também com a responsabilidade de promover a criatividade em sala de aula, e podendo esta ser aprimorada por meio de modelagem social, reforço e ecologia de sala de aula, refere-se a título de exemplo a Escala de Comportamento de Professores para Promoção da Criatividade (CFTIndex) desenvolvida como uma ferramenta instrucional e de medição do fomento da criatividade no contexto de sala de aula (Soh, 2017).

Sob a perspetiva da influência da criatividade nos próprios professores Runco (2004) refere também que a criatividade poderá contribuir para uma maior eficácia do professor durante a sua atuação pedagógica.

Passados 40 anos ao referido por Torrance (1977), Amabile (2017) reforça e renova o sustentado pelo investigador referindo que as pessoas são mais criativas e produtivas nos seus ambientes de trabalho/ escola quando têm experiências positivas, níveis elevados de motivação intrínseca e boas perceções no e do ambiente onde trabalham (sua equipa, diretor/professor e deles próprios), quando têm emoções positivas e prazerosas, sentindo-se felizes ou orgulhosas por estarem nesses ambientes, e também por se sentirem úteis com o seu contributo pessoal no trabalho desenvolvido nesses ambientes. A pesquisa sobre desenvolvimento e aprimoramento da criatividade demonstra que a criatividade pode ser aprimorada e aponta para fatores pessoais e ambientais que influenciam o desenvolvimento da criatividade, que embora não existam receitas ou técnicas simples que conduzam instantaneamente à criatividade, os professores podem melhorar a criatividade dos seus alunos estabelecendo ambientes de aprendizagem que possibilitem o uso flexível do ambiente físico, proporcionem oportunidades de exploração usando práticas instrucionais de apoio à criatividade e que apoiem fatores pessoais chave (como por exemplo o desenvolvimento de conhecimento de domínio, da confiança criativa e tomada sensata de riscos) (Plucker, Kaufman, & Beghetto, 2015).

Que Educação para o século XXI?

> "…ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all". (Leicht, Heiss, & Won, 2018)

O objetivo da Educação acima mencionado através da UNESCO em 2018 tem, no entanto, sido alvo de uma evolução ao longo dos tempos, e é neste sentido, que seguida e resumidamente esta é abordada, numa tentativa de compreensão mais alargada sobre o que nos fez chegar aos objetivos para o século XXI. Nesta continuidade, referem-se perspetivas como as de Trilling & Fadel (2009), que apontam que a forma como as sociedades vão ao encontro de tais objetivos varia consoante as épocas ou Eras e que de seguida se explicitam:

- Na Era Agrária, quando o cultivar da terra era o principal trabalho da sociedade (como ainda é em muitas partes do mundo), a educação contribuía para a sociedade na medida em que o conhecimento era transmitido para se cultivarem alimentos, se continuarem tradições e artesanato da vida rural e cuja transmissão de conhecimento era uma necessidade de sobrevivência essencial. Crianças trabalhavam nos campos ao lado dos pais e outros membros da família e educação, e as habilidades de agricultura eram a prioridade. As responsabilidades cívicas giravam em torno de ajudar a comunidade onde viviam, ajudando os outros ou sendo ajudado pelos outros quando havia necessidade. O pacto social era simples e prático;

- Na Era Industrial, a população drasticamente se desloca do campo à cidade passando o trabalho dos campos a ser substituído pelo das fábricas. A educação passa a desempenhar novos papéis na sociedade. Os homens tinham uma ou duas carreiras: trabalhar no comércio, fábrica, ou emprego de escritório, ou então tornar-se num gerente, administrador ou profissional. Para as mulheres as escolhas eram menores. O verdadeiro desafio para a indústria era treinar o máximo de trabalhadores fabris e comerciais quanto possível. A padronização, uniformidade e a massificação foram importantes tanto no contexto fabril como no de sala de aula (educar alfabetizando). A poucos foram dadas oportunidades de aprendizagem especiais para desenvolver as habilidades valorizadas no campo da engenharia e ciência, considerados como os novos motores para o crescimento industrial, juntamente com as competências financeiras e de gestão necessárias para desenvolver o complexo funcionamento industrial;

- Na Era do Conhecimento na qual o conhecimento no mundo do trabalho interliga-se com os mercados globais, com cidadãos ligados através das novas tecnologias, com as tradições culturais misturadas e durante a qual o poder intelectual substitui o poder do músculo e a potência mecânica dá lugar à potência eletrónica. Acerca da Era do Conhecimento ou Era da Informação como lhe denomina, Pink (2006) associa-a ao pensamento privilegiado pela comunidade científica e social (pensamento lógico, sequencial, funcional, textual e analítico), pensamento esse amplificado pelos programas computacionais, profissões mais valorizadas

como a dos advogados, médicos, gestores, economistas, e pelos próprios sistemas educativos, exigindo assim resultados característicos de um pensamento operacionalizado sobretudo pelo hemisfério esquerdo do cérebro. Ainda sobre o pensamento privilegiador de operações ocorridas em grande parte no hemisfério direito, de caráter mais metafórico, estético, contextual e sintético, o mesmo investigador acrescenta que tal tipo de pensamento, subestimado na Era da Informação e tão desenvolvido em pessoas criativas, é também desvalorizado pela escola. Nesta mesma linha de raciocínio, Azevedo reforça: "…a escola atual, que privilegia o racional, tem colocado em segundo plano os aspetos emocionais, artísticos e as visões humanistas do mundo" (2015, 2º parág.).

Assim, a urgente emergência atual da mudança da Era do Conhecimento para o da Era da Inovação (Trilling & Fadel, 2009) ou Era Conceptual (Pink, 2006) é assinalada por investigadores como Trilling & Fadel (2009) ou Daniel Pink (2006) entre outros e como se apresenta caricaturada pela seguinte imagem:

Figura 4- From the Agriculture Age to The Conceptual Age



(Fonte: Pink, 2006)

Para Pink (2006) "We've moved from an economy built on people's backs to an economy built on people's left brains to what is emerging today: an economy and society built more and more on people's right brains" (p.49). O mesmo explica tal evolução e que sucintamente se aborda nesta sequência de raciocínio. Segundo Pink (2006), até por volta de 1950, competências comummente associadas ao hemisfério esquerdo do cérebro eram as mais valorizadas pelas comunidades científicas por ser o considerado responsável pela aquisição da linguagem e sua compreensão, pela racionalidade, pensamento lógico e analítico, capacidades estas consideradas como indispensáveis para distinguir o homem dos restantes animais. O investigador refere tal dominância do hemisfério esquerdo como uma consequência da invenção da linguagem escrita pelos Gregos criando "the alphabetic mind. So perhaps it's no surprise, then, that the left hemisphere has dominated the game. It's the only side that knows how to write the rules" (p. 23). Refere ainda que a partir da década de 50, data em que o premiado

nobel da medicina Roger Sperry redefiniu a compreensão do cérebro humano através dos seus experimentos com epiléticos ao concluir que a cada hemisfério correspondiam diferentes capacidades cognitivas, (o hemisfério esquerdo concentrava capacidades analíticas, lógicas, sequenciais enquanto o hemisfério direito mais holístico, sintético, de interpretação de emoções e expressões não-verbais), a comunidade científica reequacionou o seu olhar acerca do cérebro humano, passando a compreender os dois hemisférios diferentes no seu modo de pensar e complementares: "… the right wasn't inferior to the left. It was just different. […] Human beings were literally of two minds" (p.21).

Nesta continuidade é sustentada a teoria do início da Era Conceptual:

> "Our broader culture tends to prize L-Directed Thinking more highly than its counterpart, taking this approach more seriously and viewing the alternative as useful but secondary. But this is changing—and it will dramatically reshape our lives. Left-brain-style thinking used to be the driver and right-brain-style thinking the passenger. Now, R-Directed Thinking is suddenly grabbing the wheel, stepping on the gas, and determining where we're going and how we'll get there. L-Directed aptitudes […] are still necessary. But they're no longer sufficient. Instead, the R-Directed aptitudes so often disdained and dismissed—artistry, empathy, taking the long view, pursuing the transcendent—will increasingly determine who soars and who stumbles. It's a dizzying—but ultimately inspiring—change" (Pink; 2006, p.27).

Nesta sequência, reconhecendo o facto de que, consoante as capacidades que o sistema educativo mais valoriza, melhor consegue desenvolver e promover os seus resultados, os objetivos da educação para o século XXI vão também nesta mesma linha de raciocínio, que, com o intuito de preparar os indivíduos para o complexo mundo global e em constante mudança, deverão centrar-se no desenvolvimento de "competências, onde todos competem com todos, sem fronteiras, e onde a capacidade de cada um para criar valor, com empenho e inovação, passou a ser um fator crítico, não apenas de sucesso, mas de sobrevivência" Azevedo (2015, 3º parág.). O alcance das metas da educação atualmente está assim cada vez mais dirigida por poderosas tecnologias e direcionadas para a conhecimento, criatividade, comunicação, colaboração e aprendizagem, entre outras, e assumem, agora, um papel central ao longo de toda a vida (Trilling & Fadel, 2009).

Nesta mesma linha de raciocínio, o estudo intitulado *Trends Shaping Education 2016*, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] refere que a educação tem um papel fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais

para operar neste novo mundo e aponta um conjunto de competências necessárias a desenvolver pelos professores nos seus alunos neste novo século de globalização e fundamentais ao desenvolvimento da sociedade: "OECD countries have maintained their competitive edge by producing goods and services that require high levels of knowledge, skill, creativity and innovation" (p.19). Neste seguimento, o estudo refere ainda:

> "Educators need to be aware of the advanced skills their students will need to flourish in more knowledge-intensive labour markets, without neglecting the development of other importante competencies. These include 21st century skills such as global languages, advanced digital skills, as well as social and emotional intelligence" (p.17).

O mesmo estudo aponta para a necessidade do desenvolvimento de altos níveis de conhecimento em conjunto com competências criativas e de inovação, comunicativas, digitais, sociais e emocionais, entre outras, e em 2018 reforça essa mesma necessidade, urgente, de a educação do século XXI dever potenciar o desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes e valores, capacitando indivíduos a contribuírem ativa e beneficamente no seu desenvolvimento pessoal e social sublinhando competências cognitivas e metacognitivas a desenvolver como o pensamento crítico e criativo, o conhecimento de estilos de aprendizagem e a autorregulação dos mesmos ao perfil de cada indivíduo, devendo tal desenvolvimento ser potenciado através da sua inclusão e valorização nos currículos educativos.

Neste sentido, o papel da educação é destacado pela Comissão Europeia [CE] no sentido em que esta pode influenciar significativamente o futuro do indivíduo e da sociedade, para encontrarem ou criarem empregos, inventarem novas profissões, adaptarem-se a um mundo do trabalho no qual a imprevisibilidade é uma constante. "Educational background significantly influences the probability of having a job" (2009, p.9).

Ainda nesta continuidade, o relatório The Future of Jobs de 2016 apresenta um estudo no qual compara as habilidades necessárias em 2015 e as necessárias para se poder ser bem-sucedido em 2020 (World Economic Forum, 2016). Observando as habilidades consideradas no quadro verifica-se que algumas foram retiradas para 2020 e substituídas por outras como a inteligência emocional e a flexibilidade cognitive, e também a outras, mantendo-se, foi-lhes dada maior valorização e relevância tais como o pensamento crítico e a criatividade que passaram para os 2º e 3º lugares da lista.

Tabela 1- Habilidades necessárias aos mercados de trabalho

Em 2015	Em 2020
1. Solução de problemas complexos	1. Solução de problemas complexos
2. Coordenação com os outros	2. Pensamento crítico
3. Gestão de Pessoas	3. Criatividade
4. Pensamento crítico	4. Gestão de Pessoas
5. Negociação	5. Coordenação com os outros
6. Controle de qualidade	6. Inteligência emocional
7. Orientação de serviço	7. Julgamento e tomada de decisão
8. Julgamento e tomada de decisão	8. Orientação de serviço
9. Escuta ativa	9. Negociação
10. Criatividade	10. Flexibilidade cognitiva

(Fonte: World Economic Forum, 2016)

A semelhança entre as habilidades consideradas necessárias para se ser bem-sucedido profissionalmente e as consideradas necessárias por investigadores na e para a educação sugere a ideia de se tratarem de habilidades transferíveis a qualquer conhecimento (Lucas & Spencer, 2017), e capazes de combinar conceitos e associar ideias distintas, entre outras, potenciadoras de aprendizagens em qualquer disciplinas (Cropley, 2018b).

O conceito de Life Skills, acerca das habilidades consideradas como necessárias para a vida, a Unesco (2012a) refere ainda que estas têm sido apontadas em diversos domínios da sociedade sendo que a sua definição, mesmo tendo variado ao longo do tempo e contexto social, político e cultural, revela um consenso geral acerca das mesmas:

> "Life skills defined in a general way mean a mix of knowledge, behaviour, attitudes and values and designate the possession of some skill and know-how to do something, or reach an aim. They include competencies such as critical thinking, creativity, ability to organise, social and communication skills, adaptability, problem solving, ability to co-operate on a democratic basis that are needed for actively shaping a peaceful future" (2012, p 16).

Em 2020, as habilidades e atributos que devem ser ensinados e desenvolvidos no século XXI são continuadamente firmados como é exemplo o relatório emitido pela Global Partnership for Education - Transforming Education (2020) no qual recorda e valida ainda habilidades mencionadas por Binkley et al.[3] em 2012, tais como a criatividade e inovação, pensamento crítico, resolução de problemas e tomadas de decisão, aprendizagem sobre formas

[3]M. Binkley et al., "Defining Twenty-First Century Skills," in Assessment and Teaching of 21st Century Skills, edited by P. Griffin et al. (London: Springer, 2012).

de aprender/ metacognição, comunicação, colaboração, literacia digital, e de informação, saber estar,…

Perfil do aluno para o século XXI

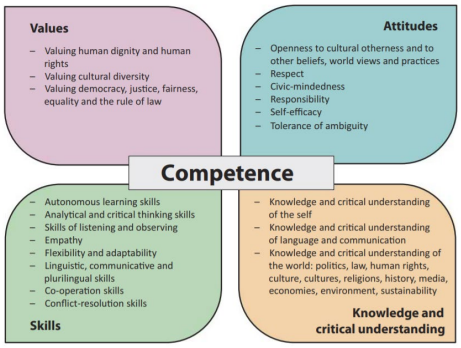
Nesta continuidade, no estudo intitulado *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century- Lessons from around the world*, de Schleicher (2012) e publicado pela OCDE abordam-se possíveis respostas à seguinte questão orientadora: "What are the skills that young people demand in this rapidly changing world and what competencies do teachers need to effectively teach those skills?" (p.3). O mesmo estudo refere a necessidade de os estudantes terem, não só a capacidade de adaptação constante como também a necessidade de uma constante aprendizagem e mudança, e que tais necessidades se refletem nos novos desafios para os professores, lideranças escolares e sistemas educativos.

Se no passado as políticas educativas focavam-se na oferta educativa, atualmente focam-se nos resultados; Se anteriormente a educação se focava na distribuição de sabedoria, atualmente fomenta-se o uso e criação de sabedoria; Se no passado se deixava sozinho o professor na sala de aula com diretrizes sobre o que deveria ensinar, os sistemas de educação mais avançados estabelecem metas ambiciosas para os seus estudantes e capacidades que devem neles ser desenvolvidas através de uma formação de professores que forneça ferramentas possibilitadoras de desenvolver tais capacidades ajustadas a cada aluno; Se no passado os estudantes eram ensinados de forma similar, atualmente cabe aos professores ajustarem os seus propósitos à diversidade de alunos através de práticas pedagógicas diferenciadas; Se no passado a educação se baseava na estandardização e conformidade, atualmente trata-se do ser engenhoso na personalização de experiências educativas; Se anteriormente a educação se centrava num currículo, atualmente centra-se no aprendiz e sendo aos professores exigida a personalização de experiências que garantam a todos os alunos o acesso ao sucesso da aprendizagem e a lidarem com o aumento da diversidade cultural nas suas salas de aula e com os diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos; Se, e a título de exemplo, no ensino tradicional da matemática se ensinava o mundo abstrato matemático desprovido de contexto real, atualmente as situações matemáticas de aprendizagem devem ser retiradas do contexto real e vivido dos alunos possibilitando, não só a aprendizagem dos conteúdos abstratos matemáticos, como também a melhoria de capacidades criativas na apresentação de soluções diversas para o mesmo contexto experienciado; Se no passado o foco principal da literacia era o aprender a ler, adquirindo as

capacidades técnicas necessárias "learning to read", atualmente o foco principal da literacia destaca-se pelo saber ler para aprender: "In the 21st century, literacy is about *reading for learning*, the capacity and motivation to identify, understand, interpret, create and comunicate knowledge, using written materials associated with varying situations in continuously changing contexts" (Schleicher; 2012, p. 34).

Em 2016, o Conselho Europeu, consciente da urgência de a escola se adaptar à sociedade contemporânea, elabora o documento Competencies for Democratic Culture- Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies baseado nas recomendações de diversos investigadores e organizações internacionais, e no qual se sugere um modelo conceptual de 20 competências[4] consideradas essenciais no âmbito de valores, atitudes, habilidades, conhecimentos e compreensão crítica a serem potenciadas pela escola e para o desenvolvimento dos alunos (Council of Europe, 2016). O mesmo documento destaca a pertinência do desenvolvimento de habilidades de pensamento analítico e crítico, a flexibilidade e adaptabilidade, a tolerância à ambiguidade e as competências de cooperação.

Figura 5- Modelo Conceptual Competências Essenciais



(Fonte: Council of Europe, 2016)

Nesta continuidade de pensamento e das diretrizes emanadas por diversas organizações internacionais como as referidas anteriormente, o Governo Português faz convergir os seus esforços de adequação e direcionamento das políticas educativas em Portugal também no sentido de dar resposta aos desafios centrais da atualidade como a identidade e

[4] «Competência» compreendida como a capacidade de mobilizar e implantar valores, atitudes, habilidades, conhecimento e/ou compreensão por forma a responder adequada e efetivamente às demandas, desafios e oportunidades existentes num determinado tipo de contexto (Council of Europe, 2016).

segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade (Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2017). O Ministério da Educação elabora então um documento de referência para todo o sistema educativo português designado por «Perfil do aluno para o séc. XXI», no qual se circunscrevem competências essenciais a desenvolver na educação e que passariam posteriormente a constar no documento «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» apresentado pela Direção Geral de Educação através do Despacho 6478/2017 (Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2017). O mesmo refere um conjunto de competências interrelacionadas como conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, (que seguidamente se destacam algumas devido à sua pertinência no estudo), competências essas consideradas essenciais à saída da escolaridade obrigatória:

- Dotado de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo envolvente;
- Capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- Que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- Capaz de pensar critica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; (Direção Geral da Educação, 2017, p. 10).

Figura 6- Esquema Conceptual do Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória



(Fonte: Despacho 6478/2017)

Estruturado por princípios, visão, valores e áreas de competências, o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" criado como um suporte de referência a adotar pela comunidade educativa, enuncia 10 áreas de competências essenciais (Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo), fazendo transparecer a pertinência do desenvolvimento de competências criativas dos alunos durante a sua preparação para a vida ativa e convergindo assim, também, com as constantes diretivas e recomendações a nível internacional como a OCDE (2018) e a UNESCO (2016) e que enfatizam a importância da criatividade para o desenvolvimento pessoal e social.

Ainda assim, e acerca dos estudantes portugueses, Schleicher (2016) refere que os mesmos tendem a ter boas prestações em tarefas baseadas na reprodução dos conteúdos ensinados na escola não revelando estar tão aptos ao nível da aplicação criativa desses mesmos conteúdos, e que nesse sentido, as escolas portuguesas não revelarem ainda ter feito a transição para a educação do século XXI. Neste âmbito, Adrião (2018, p. 29) refere que "é urgente transformar o atual sistema de ensino, num efetivo sistema de aprendizagem, centrado na aquisição das competências necessárias para a sociedade e a economia do Séc. XXI, as chamadas "21st century skills", designadamente, o pensamento criativo, o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas, o trabalho colaborativo e a capacidade de comunicação" e também Magalhães (2017) refere a prevalência de uma educação em Portugal ainda compartimentada o que dificulta a visão de um todo, que dificilmente prepara o indivíduo para a construção de soluções alternativas e promovam o bem-estar comum, devendo por isso ser urgentemente revisada e reestruturada.

Formação de Professores para o século XXI

"Changes in the demand for skills have profound implications for the competences which teachers themselves need to acquire to effectively teach 21st – century skills to their students" (Schleicher, 2012, p.36).

Referido pela Comissão das Comunidades Europeias [CCE] em 2007 na Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, as mudanças na sociedade e no sector da

educação colocam novas exigências à profissão docente solicitando-se assim que, durante a formação académica, docentes desenvolvam métodos de aprendizagem mais construtivos, variadas metodologias e estilos de ensino, centrados na cooperação, e que atuem sobretudo como «facilitadores» e gestores nas salas de aula ao invés de formadores ex-cátedra.

Durante a mesma comunicação são referidos estudos que demonstram a relação significativa e positiva entre a qualidade da atividade docente e os resultados obtidos pelos alunos[5] e que esta se revela no fator principal para explicar o desempenho escolar dos alunos[6]. Também um outro estudo[7] na mesma comunicação referido sugere "que a formação dos professores poderá constituir um meio menos dispendioso para melhorar os resultados dos testes do que reduzir a dimensão das turmas ou aumentar o número de horas letivas" (p. 3).

A necessidade de uma formação inicial de professores de qualidade que garanta a qualidade da educação respondendo aos desafios de uma sociedade do conhecimento em constante mutação (CCE, 2007) reflete-se assim em novos desafios colocados às instituições formadoras no âmbito da reformulação do processo de qualificação de professores (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2014) e numa consciência alargada do papel insubstituível do professor potenciador de aprendizagens (Nóvoa, 2008).

No preâmbulo do relatório da Eurodyce (2013) promovido pela Comissão Europeia e intitulado de *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa* é enfatizada a necessidade de garantir elevada qualidade no ensino revendo e reforçando o perfil profissional da carreira docente, desde a promoção de uma eficaz formação inicial dos professores (proporcionando sistemas coerentes, dotados de recursos adequados para o recrutamento e seleção, e garantindo a qualidade de formação inicial de professores e o apoio na fase inicial da carreira), assim como desenvolvendo as competências profissionais ao longo da carreira.

Também constante no Jornal Oficial da União Europeia (2013), de entre os vários domínios destacados como prioritários no âmbito da Estratégia Europa 2020 da Comissão Europeia, impõe-se a necessidade de a educação e os programas de formação de professores

[5] Darling Hammond et al; 2005. «Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives, 13(42) 16-17, 20.
[6] Rivkin, Hanushek e Kain; 2000; Hanushek, Kain e Rivkin; 2005: «Teachers, Schools, and Academic Achievement».
[7] Angrist and Lavy; 2001: «Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools», in Journal of Labor Economics, 19, 2, 343-69.

introduzirem "medidas que desenvolvam competências e aptidões transversais, conforme se descrevem na Recomendação de 2006[8] sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, desde as fases iniciais da educação até ao ensino superior, aplicando métodos pedagógicos inovadores e centrados nos estudantes" (p. 7).

Assim, e perante as capacidades consideradas necessárias ao aluno desenvolver neste novo século 21 (OCDE, 2016, 2018; Eurodyce, 2013; CCE, 2007; CE, 2009; Trilling & Fadel, 2009; UNESCO, 2012b, 2016, 2020, entre outros), o estudo publicado pela OCDE (2012) e editado por Schleicher intitulado *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons from around the world,* refere no capítulo 2 com o título *Preparing teachers to deliver 21st century skills* a seguinte questão: "What teacher preparation programs are needed to prepare graduates who are ready to teach well in the 21st –century classroom?" (p.33). Schleicher (2012) aponta assim para 4 dimensões a contemplar nos currículos de formação de professores:

> Conhecimento - A importância da significação e da aplicabilidade do conhecimento que é ensinado promovendo um maior equilíbrio entre o mundo conceptual e o prático do dia-a-dia é destacado como necessário a uma melhor aprendizagem dos alunos, sendo, no entanto, mencionado que "students´lack of motivation, and often disengagement, reflects the inability of education systems to connect to real-world relevance" (p.35).
>
> Habilidades - "[…] higher-order skills (21st-century skills) such as the "4 C´s" of Creativity, Critical Thinking, Communication, Collaboration" (p.35). O investigador alerta para o facto de os currículos estarem sobrecarregados com conteúdos curriculares refletindo-se numa maior dificuldade em aprender e ensinar tais capacidades por alunos e professores respetivamente. Refere ainda que, apesar de haver consensos acerca das capacidades a desenvolver e de métodos promotores de tais capacidades como por exemplo o desenvolvimento de projetos variados, sobra pouco tempo disponível para os desenvolver dada a natureza curricular dos programas de formação de professores e ainda, que existem poucos professores especializados para combinar os conhecimentos a adquirir com as capacidades a desenvolver: "[…] there is little time available during the school year given

[8] Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (JO L 394 de 30.12.2006, p. 10).

the overwhelming nature of content curricula, and that there is little in terms of teacher expertise in combining knowledge and skills in a coherent ensemble, with guiding materials, and assessments" (p.35).

Caráter - Comportamentos, atitudes e valores ("[…] humankind is rediscovering their importance of teaching character traits such as performance-related traits (adaptability, persistence, resilience) and morel- related traits (integrity, justice, empathy, ethics)." (p.35) O investigador refere ainda que tanto para as escolas públicas como privadas, o desafio acresce aquando da necessidade de a escola se responsabilizar e agir também como promotora do desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos.

Estilos de Pensamento "Meta-Layer - learning how to learn, interdisciplinarity, systems thinking, personalization, etc." (p.35) – referido como negligenciado ou superficialmente abordado, esta componente envolve as três dimensões descritas anteriormente, promovendo hábitos de aprendizagem para vida, possibilitando a transferência de conhecimentos, construindo conhecimentos e capacidades, potenciando a criatividade através de analogias, aumentando a versatilidade, abordando as necessidades individuais dos alunos, etc.

O estudo de Bokdam, Van den Ende e Broek (2014, p. 13) intitulado *Teaching teachers: primary teacher training in europe - state of affairs and outlook* e publicado pelo Comité Parlamentar Europeu de Educação e Cultura aponta os professores como agentes de inovação da sociedade, para a necessidade de se capacitarem de acordo com as novas exigências na educação referindo:

> "In addition, the World Summit on Teaching concluded that teachers need to help pupils acquire not only the skills that are easiest to teach and easiest to test but, more importantly, ways of thinking (creativity, critical thinking, problem-solving, decision-making and learning); ways of working (communication and collaboration); tools for working (including information and communications technologies); and skills around citizenship, life and career and personal and social responsibility for success in modern democracies."

Nesta mesma linha de pensamento, também o ex-presidente dos Estados Unidos da América, Barack Obama (2009, p. 205), refere acerca da educação:

> "I'm calling on our nation's governors and state education chiefs to develop standards and assessments that don't simply measure whether students can fill in a bubble on a test, but whether they possess 21st century skills like problem-solving and critical thinking and entrepreneurship and creativity."

Trilling & Fadel acerca da formação de professores referem igualmente: "As we move through the 21st century, we will need to invent new learning solutions, new school designs, and new ways to prepare our students for the future—21st century learning is clearly a work in progress" (2009, p. 146).

Também a Comissão Europeia na sua publicação *New Skills for New Jobs Anticipating and matching labour market and skills needs* sugere também que as linhas orientadoras da educação na Europa, promovida em qualquer nível, desde o básico à educação superior educação vocacional ou contínua, contemple os 4 seguintes desafios estratégicos:

> - "Making lifelong learning and learner mobility a reality;
> - Improving the quality and efficiency of provision and outcomes of education and training;
> - Promoting equality and active citizenship;
> - Enhancing innovation and creativity, including entrepreneurship, at all levels of education and training." (CE, 2009, p. 9)

De acordo com a Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (European Standards and Guidelines [ESG], 2015), e segundo a Recomendação do Conselho de Ministros do Comité Europeu sobre o ensino superior e investigação[9], "Higher education aims to fulfil multiple purposes; including preparing students for active citizenship, for their future careers (e.g. contributing to their employability), supporting their personal development, creating a broad advanced knowledge base and stimulating research and innovation" (p.7).

Neste sentido, Rodrigues & Mogarro (2014) salientam também a necessidade de, durante a formação inicial de professores, através da operacionalização dos seus currículos, possam ser desenvolvidas competências nos futuros professores para responderem posterior e

[9] Recommendation Rec (2007) by the Council of Europe's Committee of Ministers on the public responsibility for higher education and research, http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/pub_res_EN.pdf

assertivamente às atuais necessidades dos alunos, e em 2016 é emitido o programa Educação 2030 pela UNESCO (2016) no qual expressa a necessidade para "que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz" (p. IV).

Neste seguimento, e mesmo sendo os professores compreendidos como agentes de inovação não só porque inovação é fundamental para a geração de novas fontes de crescimento relativamente à eficiência e produtividade, mas acima de tudo para melhorar resultados de aprendizagem e preparar estudantes para os desafios de um mercado de trabalho em constante mutação, os sistemas educativos refletem, contudo, a escassez de incentivos aos professores para adquirirem práticas educativas inovadoras (Schleicher, 2012). O mesmo autor refere ainda que resultados educativos positivos se relacionam com um bom conhecimento e aplicação de métodos educativos e abordagens metodológicas por parte do professor que, ao dominar tais conhecimentos deve também poder flexibilizá-los e adaptá-los consoante as caraterísticas individuais dos seus alunos, que os professores de hoje precisam saber como adaptar/combinar métodos de "descoberta guiada" por de "instruções diretas", dependendo tal adaptação dos alunos, do contexto de instrução e dos objetivos do ensino, e que os ambientes de aprendizagem considerados inovadores são-no por serem caracterizados pelo bom equilíbrio entre a descoberta e a exploração pessoal, por um lado, e instrução sistemática e orientação por outro, ao mesmo tempo tendo em mente as diferenças individuais, habilidades dos alunos, suas necessidades e motivação.

Como referido por Trilling & Fadel (2009): "Teachers are the front line in this change, and they must have the knowledge, skills, and support to be effective 21st century teachers." (p. 136) e neste sentido indicam como implícitas ao processo de ensino e aprendizagem neste novo século 21 a convergência de 4 forças essenciais na educação, e cujos professores deverão ter em conta durante o seu desempenho docente:

-A força do conhecimento: Destacada como necessária à criatividade e inovação de novos produtos e soluções e implícita ao crescimento económico e de trabalho neste novo século: "[…] In short, pressure is increasing on education systems around the world to teach in ways that will produce the knowledge workers and innovators businesses need to be successful in the 21st century knowledge economy" (p.25).

- Ferramentas de pensamento: Conhecer e compreender como ocorre o pensamento e como surgem as ideias, e aplicar tal conhecimento na resolução de problemas e questões do dia-a-dia são cada vez mais tarefas educativas necessárias: "These learning skills need to move to the heart of what our schools teach. Thinking and knowledge tools are helping us learn, work, and be creative" (p.26). Referem ainda que tarefas mentais como acessar, procurar, analisar, armazenar, gerenciar, criar, comunicar,…, têm vindo a ser mais rentabilizadas quanto mais poderosas, integradas, conectadas e fáceis de usar forem também as ferramentas digitais, promovendo assim, capacidades de pensamento como a da aprendizagem, da comunicação, da criatividade e de colaboração.

-Estilo de vida digital: Referido pelos investigadores, as expetativas da nova geração digital de estudantes define novos contornos nos sistemas de educação para os quais a educação não tem mais como pilar supremo das aprendizagens o conteúdo mas sim a adaptação do ensino aos estilos de aprendizagem, capacidades e interesses dos alunos. Neste sentido, os autores referem:

> "A one-size-fits-all factory model and one-way broadcast approach to learning does not work well for these students. New ways to make learning interactive, personalized, collaborative, creative, and innovative are needed to engage and keep net geners actively learning in schools everywhere." (p.30)

-Pesquisa sobre a aprendizagem: As recentes pesquisas sobre a aprendizagem apontadas por Trilling & Fadel (2009) referem cinco chaves essenciais para dirigir o processo ensino e aprendizagem na atualidade:

• "Authentic learning" (p.31): Apontado como necessária a uma aprendizagem real e duradoura está a significação e aplicabilidade do conhecimento conceptual à vida prática do aluno

> "…students need more real-world problem solving, internships or apprenticeships in real work settings, and other more authentic learning experiences to make learning last and be useful. […] increases the chance that a lesson will be remembered and can be used in other similar situations." (p.31)

• "Mental model building" (p.32): O conhecimento acerca de como as pessoas constroem modelos mentais, incorporam novas experiências para estes modelos, e os mudam ao longo do tempo tem variado ao longo dos tempos, no entanto, o

conhecimento atual de como os modelos mentais se constroem e reconstroem, e de como esses modelos se interligam uns nos outros por forma a conceber uma visão mental sistémica do mundo, pode contribuir para uma melhor compreensão por parte do professor face aos modelos mentais dos seus alunos e permitir uma melhor adequação pedagógica. Infelizmente, na pressa para ensinar novos conteúdos, o professor muitas das vezes ignora o importante passo de ajudar os alunos a refletir sobre os seus próprios modelos mentais.

• Motivação Interna: Apontado pelos investigadores, quando os indivíduos têm uma ligação emocional com o que está a ser aprendido- uma experiência pessoal ou pergunta que lhe desperte o interesse- a aprendizagem pode ser retida por mais tempo, o entendimento pode tornar-se mais profundo, e a vontade de aprender mais pode ser desenvolvida: "[…] internal motivation can contribute a great deal to active engagement, deeper understanding, and a desire to learn more" (p.33).

• Inteligências múltiplas: Os investigadores referem que, apesar de não existir um consenso universal acerca do conceito de inteligência, no que se refere às competências do indivíduo, estas podem apresentar-se de diversas maneiras e a inteligência refletir-se sob a forma de comportamentos vários. Encorajar a utilização de diversas aproximações de aprendizagem para encontrar a melhor que se coadune com o estilo de aprendizagem do aluno possibilitando variadas formas de explicitar o seu entendimento é necessário para que ocorra uma aprendizagem efetiva.

> "How to personalize learning and how to differentiate instruction for diverse classrooms are two of the great educational challenges of the 21st century. …With recent developments in learning technology such as the Universal Design for Learning approach and tools[10], we can now begin to personalize learning to meet each student's learning abilities and disabilities, learning styles and preferences, and unique profile of talents and competence" (p.34).

• Aprendizagem social: Apontado pelos autores, tanto as colaborações diretas (cara a cara) como virtuais (online) aumentam a motivação durante a aprendizagem,

[10]Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, VA: ASCD.

criam resultados de aprendizagens mais efetivos, duradouros e inovadores, e desenvolvem habilidades de interação social e cultural.

> "In many ways, all learning is social, in that it is based on the accumulated knowledge gained by scores of others down through the ages. Even the solitary reading of a book or Web page is actually a social act that puts you in touch with all the people who infl uenced the author's thinking and writing" (p.34).

Nesta continuidade, e direcionando a atenção para o desenvolvimento da criatividade pela sua pertinência na presente investigação, assinala-se também o estudo de Morais, Almeida, Azevedo, Alencar, & Fleith (2014) no qual, ao adaptar e validar para o contexto português o Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior, são assinalados itens a ter em conta na aferição de atributos necessários ao professor para desenvolver e potenciar a criatividade dos seus alunos, tais como:

- Estimule os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema;
- Faça perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar;
- Desperte nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos;
- Estimule a iniciativa dos alunos;
- Desenvolva competências de análise crítica nos alunos;
- Estimule o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina;
- Estimule a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõe;
- Leve o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou o tema em estudo;
- Dê oportunidade aos alunos para discordarem dos seus pontos de vista;
- Dê tempo aos alunos para pensarem e para desenvolverem novas ideias;
- Crie um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos;
- Valorize as ideias originais dos alunos;
- Escute com atenção as intervenções dos alunos;
- Tenha disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula;
- Tenha disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos;

- Proporcione ampla bibliografia dos conteúdos abordados;
- Utilize exemplos para ilustrar o que ensina em aula.

Paralelamente ao considerado pertinente ser contemplado por qualquer professor para uma atitude pedagógica adequada à realidade atual e conforme as indicações apontadas por diversas organizações internacionais e investigadores em educação referidos anteriormente, e num contexto prático em Portugal, assinala-se também o estudo de Mesquita (2015) acerca do que os alunos do curso de formação inicial de professores consideram como atributos adequados ao professor face ao contexto atual e que convergem, em grande parte, com as indicações internacionais tais como:

- Uma aprendizagem contínua durante a vida;
- A autoformação como suporte ao desenvolvimento profissional;
- Estar apto para resolver situações problemáticas, transmitir valores de cidadania, desenvolver atitudes de socialização independentemente a cultura;
- Comprometer-se com o processo de aprendizagem do aluno assegurando adequadas respostas pedagógicas perante os seus ritmos e características;
- Consideram o conhecimento científico a estrutura fundamental para o exercício da docência.

Ainda numa continuidade de conhecimento do panorama de teorias e práticas no âmbito da criatividade e do papel do docente no desenvolvimento da mesma, salienta-se ainda a aplicação do Inventário anteriormente referido e aplicado num estudo de Morais M. , et al. (2017) que avaliou perceções de alunos do ensino superior em Portugal e Brasil sobre a presença de criatividade nas práticas docentes, instrucionais e avaliativas, e que, no entanto, revelou a existência de uma discrepância entre a necessidade de criatividade e o que o ensino superior efetivamente proporciona. Neste seguimento, relembra-se Cropley (2018a), ao mencionar que o professor deverá ampliar o seu papel promovendo motivações e processos conducentes à criatividade, indo para além da mera transmissão de conhecimentos e habilidades específicas e também Yamin (2017) para os quais o professor deverá ampliar o seu papel no processo ensino e aprendizagem encontrando novos métodos interativos durante o mesmo.

Assim, em jeito de direcionar o presente estudo para o aprofundamento do conhecimento dessa capacidade atualmente tão valorizada, quer na educação como na economia ou sociedade, a da criatividade, e no seguimento lógico das atuais diretivas na educação do

século 21 mencionadas anteriormente por diferentes organizações mundiais, chefes de estado e investigadores na área da educação, sublinham-se as palavras de Trilling & Fadel (2009):

> "As we journey deeper into the 21st century, creativity and innovation will become the brightest stars in the constellation of 21st century skills. New ideas, innovative products, novel services, and fresh solutions to local and global problems will increasingly power our emerging Innovation Age" (p.104).

Formação de Professores do 1ºciclo do Ensino Básico em Portugal

…Do séc. XVIII a 2013 do séc. XXI…

Embarcando numa breve viagem epistemológica das políticas que conduziram a formação de professores do ensino básico em Portugal e sob o prisma da criatividade e consequente maior ou menor abertura a novas ideologias e liberdade pedagógica, recua-se sinteticamente aos anos anteriores ao da Reforma Pombalina do século XVIII, durante o qual o ensino inicial se relacionava diretamente com a igreja e conteúdos religiosos e era ministrado em mosteiros como os de Santa Cruz de Coimbra e Alcobaça, ou então em pequenas escolas, onde se ensinava a ler, a escrever e contar, sendo que só as elites a ela tinham acesso (Repositório Digital da História da Educação [RDHE], 2012). Acerca desta relação entre a igreja e o ensino em Portugal, (Paz et all, 2007) sublinham a relação entre as sociedades protestantes e uma maior abertura, liberdade de expressão e nível de alfabetização nelas existentes, e comparativamente com as sociedades baseadas na religião e doutrina cristã como o caso português.

A Reforma Pombalina levada a cabo pelo então Ministro do rei D. José I, Marquês de Pombal, marcou pela separação do Sistema Educativo e a Companhia de Jesus e pela criação da Diretoria Geral dos Estudos (Sistema Educativo Nacional de Portugal [SENP], s.d.), que em 1913, passou a Ministério da Instrução Pública e mais tarde, até à atualidade, a Ministério da Educação e Ciência (RDHE, 2012). Outro marco importante desta reforma, e mesmo tendo já sido no século XVII, por Comenius, dado o reconhecimento ao direito a uma educação universal, só nesta época, em Portugal se reconhece a educação como um direito universal, o que por si só despoleta uma série de problemas a resolver e que passariam pela definição de políticas educativas em contexto de formação de professores (definição de conteúdos, extensão temporal da formação, implementação de rede nacional de escolas,…), fazendo nascer assim,

um pouco por toda a parte, instituições de formação de professores apelidadas por diversos nomes tais como: Escolas Normais, Institutos Pedagógicos, etc. (Loureiro, 1990a). No entanto, o mesmo investigador adverte que o próprio conceito de formação de professores foi-se transformando dentro da sociedade, sendo que, e porém, tal conceito se manteve desde essa época inicial de formação de professores e até à década de 80 como um conceito difuso e pouco institucionalizado existente na mentalidade conservadora da sociedade portuguesa para a qual, "para ensinar, o essencial é conhecer profundamente a disciplina que se ensina; o resto é uma questão de jeito" (p. 117). Contudo, Loureiro (1990a), Nóvoa (2016), entre tantos outros, salientam de extrema importância e necessidade uma formação especializada para ensinar se se quiser capacitar o aluno, futuro professor de outros alunos, para desenvolver e promover, em si próprio e nos outros, todo o seu ser que se pode ser.

Nesta continuidade, e retomando ao contexto de 1815, a 10 de outubro são criadas escolas de ler, escrever e contar nos 24 Regimentos de Infantaria, 12 Batalhões de Caçadores, 12 Regimentos de Cavalaria, 4 Regimentos de Artilharia e no Corpo da Guarda Real da Polícia de Lisboa, sendo que, cada uma das escolas era regida por um mestre e um ajudante de mestre ou, na falta deste último, por um aspirante, e que para poderem ensinar bastaria "saber ler impressa e manuscrita, escrever letra bastarda, bastardinha e cursiva e fazer as operações fundamentais de aritmética em números inteiros e quebrados" (Gomes, 1980, p. 14). Um ano mais tarde é aberta no Quartel da Guarda de Corpo de Belém e com dependência com o Ministério de Guerra, a Escola Geral destinada à instrução de mestres, ajudantes e aspirantes das Escolas Primárias do Exército, criando-se assim, a primeira Escola de Formação de Professores para o ensino primário (Loureiro, 1990a).

Contudo, não estando a ser formados professores em número suficiente face às exigências de uma sociedade cada vez mais consciente do papel dos professores como agentes de mudança, em 1862 é criada a primeira Escolas Normal em Lisboa, e posteriormente também no Porto, Coimbra, Évora e Viseu, com o intuito de suprir tal necessidade, nas quais, para além de ministrarem os cursos para professores do grau elementar e complementar do ensino primário, passam a preparar também, e através de um 3º curso, professores para as próprias Escolas Normais (professores para os professores), sendo assim, e a partir da segunda metade do século XIX, que a formação de professores se institucionaliza como formação independente de outros cursos e sem mais perder esse estatuto (Nóvoa, 2005).

Neste seguimento, a partir da segunda metade do século XIX, e exponenciada por ideias do Liberalismo como o ensino gratuito e obrigatório (Nóvoa, 2005) até às primeiras três décadas do século XX assiste-se em Portugal a uma frenética atividade cultural baseada nas necessidades de educação da população portuguesa e sustentada na "crença ilimitada nas potencialidades da escola, como fator gerador de progresso e desenvolvimento" ao objetivar o combate ao analfabetismo, à ignorância e aos preconceitos, ou seja, "a regeneração económica e social conduziria a uma sociedade nova e devia ser construída por homens novos, para seguir a retórica republicana, ocupando a sua formação e educação o centro dos discursos políticos que projetavam o futuro do país" (Mogarro; 2006, p. 321).

Nesta continuidade, entre 1862 e 1930 o ensino reflete a sua crescente valorização também através das várias reformas e evolução dos seus currículos como são exemplo a Reforma do ensino Primário e Normal e a do ensino Universitário em 1911 e nas quais são criadas diferentes seções de formação de professores (Mogarro, 2006).

A partir de 1910, durante a 1ª República, surge a Escola Oficina nº1 como um marco de viragem no pensamento e políticas pedagógicas nas primeiras décadas do século XX (Nóvoa, 1990), um exemplo nacional e internacional de inovação pedagógica e um marco representativo da Educação Nova impulsionada por Adolfo Lima, baseada numa educação integral e social sustentada na necessidade de educar o indivíduo na sua plenitude, completo e em todas as suas dimensões, valorizando-se áreas como a educação física, estética, inteletual, moral, trabalhos manuais, onde havia espaço para a descoberta ativa e liberdade de expressão, e afirmando-se como uma forma tipicamente portuguesa de Educação Nova que enfatizava as funções sociais e humanitárias da escola e a favor do progresso universal (Pintassilgo, 2017). A Iª República revelou-se assim como o período em que as ideias da Educação Nova maior adesão tiveram em Portugal, estimulando um número crescente de práticas pedagógicas ditas de inovadoras como as "lições de coisas", os "métodos ativos" ou o "selfgovernment" escolar (Pintassilgo, 2010). O mesmo investigador acrescenta ainda que a Educação Nova contribuiu decisivamente para o que ainda hoje se considera como modernidade pedagógica, destacando contributos como a consciência do papel central do aluno na sua aprendizagem, defesa de métodos pedagógicos ativos, a valorização da relação pedagógica, do desenvolvimento da autonomia do aluno e de uma educação integral (2018).

No entanto, contrapondo este "oásis educativo" (Candeias & Lima, 2003, p. 744) está tradicionalmente presente também na época, um ensino expositivo, de memorização de

conhecimentos e mecanização de procedimentos, autoritarismo do professor e passividade do aluno, e, por vezes, também de violência física (Pintassilgo, 2018) e que Adolfo Lima criticava também por se tratar de um ensino como uma espécie de amestragem patriótica e de inculcação de valores, comparando-as inclusive com o ensino religioso (Lima, 1914).

Nesta continuidade, Nóvoa (2005) refere que das décadas de 1860-1970 até à de 1920, período final da Iª República, assiste-se ao que considera de um primeiro ciclo de reformas baseadas na crença de uma possível regeneração social através da escola, pelo mesmo intitulado de "*otimismo reformador",* mas, sem inovação, pela existência de um desfasamento em relação às práticas pedagógicas e realidades educativas, incapacidade de rompimento com lógicas burocráticas e ilusão de uma mudança essencialmente assente no poder legislativo.

A 28 de Maio de 1926 o Golpe de Estado em Portugal lança as políticas educativas numa nova direção e um outro momento de renovação pedagógica se evidencia após a fase da Educação Nova do início do século XX, mais concretamente a partir dos anos 30, renovação essa também compreendida como mais uma das múltiplas reinterpretações de uma educação integral, agora com fortes caraterísticas conservadoras, católicas e nacionalistas e sendo disso exemplo as atividades da Mocidade Portuguesa da pedagogia salazarista (Pintassilgo, 2018). Neste contexto, no início do Estado Novo, em 1930, são extintas as Escolas Normais Superiores, com a justificativa de estarem a ser formados professores em excesso apesar de na época, na passagem dos anos 30 para os anos 40, mais de 60% da população do país ainda ser analfabeta, e em 1936 também as escolas do Magistério Primário são encerradas (Loureiro, 1990a). O mesmo investigador refere esse encerramento como estratégico do Estado Novo e contextualizado numa conjetura de domínio ideológico e político no contexto educativo, e Ferreira & Mota (2009) assinalam que a posterior reabertura dos cursos de magistério em 1942 surge assente em dois eixos, o de redução formativa e o de controlo ideológico. Também Nóvoa (2005) compreende neste regime nacionalista um 2º ciclo de reformas, o de *pragmatismo conservador*, definido numa lógica de ajustamento e contenção na qual a baixa oferta educativa não permitia grandes ambições e liberdades para a mobilidade social, e que finda aquando da explosão escolar na década de 1960.

Um terceiro ciclo de reformas é assim assinalado por Nóvoa (2005), o de *modernização tecnocrática*, que se inicia com a democratização do ensino durante a década de 60, durante o qual se assiste a uma aposta no "capital humano" para o desenvolvimento da sociedade dando também a possibilidade a uma mobilidade social controlada. Neste contexto,

o objetivo da Iª República relativamente a escolarizar todas as crianças em idade correspondente para a educação primária viria a ser quase totalmente conseguido nos anos 60, mas que, com a massificação de alunos em ritmo acelerado sem que a escola estivesse preparada para os atender, ou por falta de professores ou por desadequadas forças burocráticas, criou na escola uma situação de angústia e frustração por não ser capaz de ser o que dela se exigia e estava na sua essência ser (Loureiro, 1990b). Nesta mesma linha de raciocínio, Nóvoa (2005) realça o que considera serem reformas sem inovação pela incapacidade de a escola romper com lógicas burocráticas e que insistentemente se baseavam em reformas legislativas, desfasadas com os contextos e práticas educativas existentes, ao invés de dotarem as escolas para a autonomia de inovação e desenvolvimento do que já existe.

Em 1973, num contexto político enfraquecido pelo dilema criado entre o fascismo e a democracia, a Reforma de Veiga Simão surge numa tentativa de ruptura com a ideologia nacionalista e antidesenvolvimentista (por funcionar como inculcadora ideológica) do Regime de Salazar baseada na trindade Deus, Pátria e Família, e de uma tentativa de efetiva liberalização e democratização do ensino, mas que, só com a revolução de 25 de abril de 1974 se fortaleceu e mobilizou concretamente (Stoer, 1983).

Nos anos 80 são criadas as Escolas Superiores de Educação para formar professores de vários níveis de ensino, constando nos seus cursos a formação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico e assegurando a cientificidade dos seus propósitos através de cursos de Mestrado em diversos ramos de especialidade dentro das Ciências da Educação (Campos, 1995) e a 14 de outubro de 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que veio definir os contornos institucionalizantes no qual se tece o Sistema Educativo Português, e que atualmente vigora, (com as respetivas adequações e reformulações).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo veio determinar a realização de formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico em escolas superiores de educação e em universidades, perspetivando a qualidade de uma formação de nível superior para todos os docentes e na qual se definiram os pilares estruturantes da formação inicial de professores e as seguintes componentes dos cursos de formação inicial de professores:

> "a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; b) Uma componente de ciências da educação; c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a

> colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada" (Decreto-Lei n.º 344/89, p. 4428)

Com as políticas educativas em vigor, e referido por Almeida & Lopo (2015), os cursos de formação de professores realçaram o destaque dado à componente de formação na área da docência relativamente à componente educacional e com a criação do Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores (INAFOP) através do decreto-Lei nº 290/98 assegurou-se a sua acreditação, qualidade dos cursos e certificação externa. Também apontado pelas autoras se evidencia o enquadramento do INAFOP acerca dos Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores e peso das componentes de formação convertido em Unidades de Crédito deposto na deliberação nº 1488/2000, no qual se estabelecem os Padrões indicadas pelo European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), sendo que a sua generalização nos planos de estudo em Portugal só se efetivou mais tarde com o Processo de Bolonha.

Nesta continuidade, no Processo de Bolonha surge numa conjuntura política educativa europeia oficializada pela Declaração de Bolonha em junho de 1999 que teve como pedra basilar a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) globalmente harmonizado sem, no entanto, se esquecerem as identidades próprias de cada nação, garantindo assim, o reconhecimento dos diplomas obtidos em qualquer instituição de ensino superior de qualquer Estado membro por qualquer outra instituição de qualquer outro estado membro e na qual constam as etapas que cada Estado membro deveria adotar para que, no final da 1ª década do século XXI essas metas fossem alcançadas (Direcção-Geral do Ensino Superior [DGES], 2008).

Referido por Nóvoa (2006), e em espécie de resumo simplista do Sistema Educativo Português e suas reformas no último século, a escola foi-se desenvolvendo através da acumulação de conteúdos e missões, sem se filtrarem prioridades e esmagando-a com missões impossíveis de serem cumpridas (Vieira, 2011). Nóvoa (2006) refere o constante acrescento, acumulação e transbordamento das missões da escola, desde a instrução à qual se foram juntando a educação, formação, desenvolvimento pessoal e moral, cidadania e valores, desde o pensamento racional ao qual se lhe juntaram os sentimentos e comportamentos, desde as disciplinas ao agregamento da educação para a saúde, sexualidade, ambiente, património, …, desde um simples e mínimo currículo, mas que "foi integrando todos os conteúdos possíveis e

imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no "saco curricular" cada vez mais coisas e nada dele retirando" (p. 50).

Nesta continuidade é de referir ainda o acrescento de mais uma missão para o professor delimitada no final do século XX através do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI de 1996 e que junta à clássica trilogia em voga no final do século XX baseada no saber, no saber fazer e no saber ser, uma quarta missão, a de aprender a viver juntos (Nóvoa, 2009). Neste sentido, Jaques Delors salienta quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (saber agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (saber cooperar com os outros), e aprender a ser (conceito principal integrador dos anteriores) (UNESCO, 2012b).

Em Portugal, tal preocupação educativa de aprender a viver junto reflete-se também através da consideração da componente de saberes culturais, sociais e éticos nos currículos de formação de professores, uma formação cada vez mais multifacetada e multidisciplinar que dê resposta à crescente diversidade cultural (Vieira, 1992, 2011; Vieira & Vieira, 2016) presente na escola (Deliberação nº 1488/2000, 2000) e perspetivando, na transição para o século XXI, o papel do professor cada vez mais alargado e direcionado para uma crescente valorização do professor reflexivo, investigador, intercultural e gestor de currículo dada a complexidade das situações presentes nos espaços e práticas pedagógicas (Leite, 2005; Vieira, 2011; Vieira & Vieira, 2018).

No entanto, e na passagem do século XX para o XXI, o estado da educação em Portugal é por Paz et all (2007, p. 40) assinalado ao referirem, que, apesar das inúmeras reformas educativas, em Portugal, as taxas de alfabetização no início do século XXI são "semelhantes àquelas com que as regiões do Norte e do Centro da Europa entram no século XX, e isto diz muito sobre a maneira como o processo de implementação de uma sociedade baseada na escrita se desenrolou neste país", denotando-se-lhe uma clara falta de visão estratégica.

A necessidade de criar um plano estratégico com novas linhas orientadoras acerca dos programas de formação de professores e da educação para o século XXI é também salientado por Trilling & Fadel (2009), e se, durante a década de 70 as políticas educativas portuguesas marcavam pela racionalização do ensino sustentada numa pedagogia por objetivos e planificação, a de 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo, e a de

90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, o início do século XXI marcou pelo regresso dos professores ao centro das preocupações educativas, e pelo que se considerava por bom professor (Nóvoa, 2009).

Neste seguimento, o estudo de Bokdam, Ende, & Broek (2014) acerca das perspetivas da formação de professores do ensino básico na Europa, refere a existência de uma variação considerável dos programas de formação inicial de professores mediante também as divergentes conceções nacionais do que se entende por bom professor e nesta linha de raciocínio se expõe a conclusão também do estudo de Connell (2009) ao referir que, mais importante do que o significado do bom professor é a necessidade de formar modelos de formação de professores que apostem em práticas educativas criativas e diversificadas:

> "On this argument, we do not need a picture of 'the good teacher' in the singular, but pictures of good teachers in the plural, and good teaching in the collective sense. We need models of teacher education that will support creative, diverse and just teaching practices in an educational future that we can expect to look different from the educational past." (p.227)

Acerca desta perspetiva sobre o desenvolvimento da criatividade durante a formação inicial de professores, e perspetivando o Decreto-Lei n.º 241/2001 que consagrava os perfis específicos de competências que educadores de infância e professores do 1º ciclo deveriam desenvolver durante os programas de formação inicial, o mesmo refere apenas a promoção de competências criativas nos alunos do 1º ciclo no âmbito da educação artística, observando-se assim clara associação da criatividade ao campo das artes e não alusão da mesma nas restantes unidades curriculares ou do seu desenvolvimento nos futuros professores durante a sua formação inicial: "[…] o professor do 1.º ciclo: a) Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas […] b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo" (p.5575).

Em 2007 o regime jurídico para a formação de professores é renovado através do Decreto-Lei n.º 43/2007 acerca da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundários e no qual se possibilita a mobilidade de recursos humanos através de uma maior abrangência "dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico" (p.1320)

e com a justificativa de uma crescente preocupação na qualificação do professor no início do século XXI ao invés do suprimento de necessidades relativas à quantidade dos mesmos como o verificado nas últimas décadas. Associando também o "saco curricular" de Nóvoa (2009) e o mesmo Decreto-Lei n.º 43/2007 relembra-se Ceia ao referir que esta lei é por si só mais uma de uma cadeia em espiral com 30 anos, reveladora de uma falta de pensamento estratégico no que diz respeito à formação inicial de professores e que faz sobressair a tónica de uma filosofia de formação de professores generalistas, que, em vez de apostar no reforço da formação científica desses futuros professores, aposta na dispersão de uma formação de matérias várias não compatíveis entre si aquando habilita a ensinar todas as áreas do 1.º ciclo do Ensino Básico conjuntamente com Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências da Natureza e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico numa única formação (2007a).

Sob uma perspetiva da criatividade, de salientar também as tendências de organização curricular da formação inicial de professores para o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico em estabelecimentos portugueses de ensino superior universitário e politécnico, públicos e privados durante o ano letivo 2012/2013 (currículos assentes no Decreto-Lei n.º 43/2007), tendências essas constantes no relatório de Almeida & Lopo (2015) baseado numa amostra de 17 estabelecimentos do ensino superior (4 universitário superior, 9 politécnico público e 4 do ensino politécnico privado), refletindo que "o professor formador tende, em todas as instituições de ensino, a articular práticas de tipo transmissivo com outras de cariz mais prático, embora, com diferenças no tipo e na variedade das atividades desenvolvidas em sala de aula" (p.22), não tendo, contudo, sido destacadas quaisquer unidades curriculares explícitas de qualquer caráter relativo ao desenvolvimento da criatividade.

…De 2014 à atualidade…

Atualmente a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico é enquadrada no Decreto-Lei n.º 79/2014 e vem definir a Licenciatura de formação de professores num 1º ciclo de estudos que garanta a formação base na área da docência e o Mestrado da formação de professores num 2º ciclo de estudos que confira a habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento em que se está a especializar através do complemento dessa formação aprofundando conhecimentos nas áreas de conteúdos e disciplinas do mesmo grupo. Refere ainda que "cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a

formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada" (p.2819).

No seu preâmbulo o mesmo Decreto aponta para a necessidade de uma formação exigente no conhecimento dos conteúdos da área de docência e didáticas a ela respetivas como forma de assegurar uma formação inicial de professores de qualidade considerada preconizadora de efeitos consideráveis no aumento da qualidade do sistema de ensino. Refere ainda que a profundidade do conhecimento dos professores nas suas áreas específicas se repercute expressivamente na autonomia e segurança do professor em sala de aula, traduzindo-se numa maior qualidade de aprendizagem dos alunos e aponta para uma formação inicial dos professores essencial e insubstituível na garantia da qualidade de formação profissional para a docência. Referem-se nele também as alterações relativas ao aumento da duração de mestrados de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o máximo de quatro semestres, alteração da distribuição dos créditos dentro do currículo e também a separação dos mestrados em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico em duas vertentes: formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal e formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais. Ainda acerca do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de Maio, o mesmo estipula uma estrutura curricular do 1º ciclo de estudos conducente à obtenção de licenciatura em Educação Básica com um número de 180 créditos distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 125; b) Área educacional geral: mínimo de 15; c) Didáticas específicas: mínimo de 15; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15. Relativamente à componente de formação a), na área de docência, consideram-se os seguintes créditos mínimos: a) Português: 30; b) Matemática: 30; c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; d) Expressões: 30.

Sendo a Licenciatura em Educação Básica o requisito mínimo em Portugal para aceder ao 2º ciclo de estudos conducente a mestrados que habilitem profissionalmente ao ensino do 1ºciclo do Ensino Básico, consideram-se as seguintes estruturas curriculares no referido Decreto-Lei n.º 79/2014:

> 1- Para a obtenção do grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico são necessários 90 créditos, distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 18; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 21; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 32. De referir ainda, que para a obtenção do grau de

mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico ou grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o número de créditos passa de 90 para 120 e distribuídos pelas mesmas componentes de formação.

Tabela 2- Repartição de créditos por componentes de formação para obtenção do grau de mestre na especialidade de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Componentes de Formação	1º ciclo de estudos (Licenciatura no 1º ciclo do Ensino Básico)	2º ciclo de estudos (Mestrado no 1º ciclo do Ensino Básico)
Área de docência Português Matemática Ciências Nat. e Hist. e Geog. de Portugal Expressões	Mín. 125 ECTS Mín. 30 ECTS Mín. 30 ECTS Mín. 30 ECTS Mín. 30 ECTS	Mín. 18 ECTS
Área educacional geral	Mín. 15 ECTS	Mín. 6 ECTS
Didáticas específicas	Mín. 15 ECTS	Mín. 21 ECTS
Área cultural, social e ética*		
Iniciação à prática profissional	Mín. 15 ECTS	
Prática de ensino supervisionada		Mín. 32 ECTS
Total	*180 créditos*	*90 créditos*

(Fonte: Decreto-Lei nº79/2014)

* "A formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação" (p.2821).

Os trâmites que visam as componentes de formação para obtenção de qualificação profissional são especificadas no decreto anteriormente referido e seguidamente enunciados:

Área de docência:

> "A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento" e o "aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré- escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares" (p.2821);

Área educacional geral:

> "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na

> escola, e na relação com a família e a comunidade" […] "integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula" (p.2821);

Didáticas específicas: "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência" (p.2821);

Área cultural, social e ética, assegurada no âmbito das restantes componentes de formação e tendo-se fundido com a componente de Formação em metodologias de investigação educacional (MIE) visa:

> "A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias; d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente" (p.2822);

Iniciação à prática profissional:

> "Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula […]; Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; Realiza- se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara […] perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;" e "[…] numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos" (p.2821)

No entanto, e apesar das constantes mutações legislativas visíveis e como referidas anteriormente, em 2015, após implementação do Decreto-Lei n.º 79/2014 atualmente em vigor,

e passados 29 anos após implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] e da formalização de um dos pilares da educação no ponto 5 do artigo 2º do capítulo I, o da promoção do "desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de ideias, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (LBSE, 14 de Outubro de 1986, p. 3068), Azevedo (2015) evidencia ainda a existência de uma escola caraterizada pela uniformização de massas de alunos e baseada em princípios de homogeneização de tempo, espaço, ação e indivíduos, uma escola construída ainda com visões do séc. XIX mas para o século XXI, durante o qual se mudaram os estudantes, sociedade e mercado de trabalho e sendo por isso urgente, mudar também a educação.

Azevedo acrescenta ainda:

> "A escola da atualidade continua a seguir o modelo encetado na revolução industrial onde o professor ensina todos da mesma forma, ao mesmo tempo e num mesmo lugar com dezenas de alunos. Uma escola é pois uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de conteúdos/atividades pré-formatadas. É preciso preparar os jovens e mudar este paradigma" (2015, 1º parág.)

Neste continuidade de raciocínio e observando compreensivamente os dois regimes jurídicos referentes à habilitação profissional para a docência com as respetivas alterações nos currículos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, o primeiro instituído em 2007 (Decreto-Lei n.º 43/2007) na sequência do Processo de Bolonha e o segundo em 2014 (Decreto-Lei n.º 79/2014) que implicaria alterações a partir de 2015/2016, Lopo sugere "uma leitura redutora, quer dos resultados da investigação nacional sobre formação inicial de professores, quer das recomendações dos estudos e relatórios internacionais de análise comparada que são invocados nesse texto legal para justificar, justamente, a introdução dessas alterações" (2016, p. 2).

Ainda assim, e numa constante reformulação legislativa que possibilite a satisfação das as atuais diretrizes explícitas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 para o qual "questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do

debate atual" (p. 7) e que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo do ensino obrigatório, é aprovado o Decreto-Lei n.º 55/2018 que considera fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores, conferindo-lhes assim autonomia, para que, em diálogo com os alunos, as famílias e comunidade, possam beneficiar de uma maior flexibilidade curricular por forma a ir ao encontro dos Princípios, Áreas de Competência e Valores desenhados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tal como assinalado também por Cosme et. Al. (2021, p.11): "o projeto político da Autonomia e Flexibilidade Curricular tem-se constituído como uma oportunidade para que cada escola se possa repensar e se torne capaz de refletir sobre as possibilidades de uma gestão mais autónoma e contextualizada". No entanto, tal possibilidade de autonomia para gestão curricular alicerçada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 é dirigida apenas aos ensinos básico e secundário não sendo contemplado também o ensino superior, e sobretudo, a formação de professores, professores esses que posteriormente irão ensinar os alunos segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória desenhado pelo Ministério de Educação Português.

Nesta continuidade, e num quadro de mudanças visíveis ao nível governamental para o ensino básico, que conferem às escolas uma maior autonomia na gestão dos seus currículos com o intuito de irem ao encontro das necessidades prementes do século XXI, volta-se o olhar para os currículos de Formação Inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, tentando compreender também que mudanças nos seus currículos estão a ser desenhadas na preparação dos futuros professores ajustada às necessidades educativas para o século XXI.

A Criatividade nos currículos de Formação Inicial de Professores em Portugal

Gerido por estruturas sociais e com propósitos educativos, os currículos educativos são selecionados, organizados e transformados de acordo com a significação atribuída ao conhecimento, estruturas e contextos (Pacheco, 2014). Segundo Silva (2010) os currículos educativos são desenhados a partir de uma ideia de cidadão que se quer construir e neste sentido, reconhecendo a urgência em refletir e reformular a escola e os seus currículos, foi promovida em Assembleia da República, pela Comissão de Educação e Ciência conjuntamente com o Conselho Nacional de Educação, uma conferência com o intuito de debater questões como: "Que Currículo para o século XXI?", e "O que se pretende que os alunos aprendam na escola?"

(Assembleia da República, 2010, p. 5). De salientar a intervenção de Maria Emília Brederode Santos na mesma conferência ao enfatizar a necessidade de pensar num currículo capaz de "equilibrar um tronco comum de saberes, capacidades e atitudes indispensáveis ao cidadão de hoje, mas que inclua também a criatividade, a capacidade de escolha, a capacidade de ter e exprimir uma marca pessoal" (Assembleia da República, 2010, p. 70).

Nesta continuidade, procurando compreender de que forma os currículos atuais de formação inicial de professores estão adequados ao referido anteriormente analisaram-se currículos de diversas Escolas Superiores de Educação do país, incidindo um olhar incisivo na existência ou não de alguma estrutura curricular destinada à promoção da criatividade. Analisados os planos de estudo conducentes ao grau de Licenciatura em Educação Básica de 17 Escolas Superiores de Educação [ESE] em Portugal, homologados entre 2008 e 2015, apenas três instituições contemplam no seu plano de estudos Unidades Curriculares relacionadas com a criatividade: "Artes, Criatividade e Desenvolvimento" (5º semestre do curso da ESE de Leiria); "Laboratório de Expressão Artística e Criatividade" (5º semestre do curso da ESE de Portalegre); "Expressão, Criatividade e Jogo" (6º semestre do curso da ESE João de Deus) (Pereira, 2020).

Dado o presente estudo incidir o seu olhar mais aprofundado sobre as Escolas Superiores de Educação CRIES1, CRIES2 e CRIES3, instituições essas onde foram aplicados inquéritos por questionário e entrevistas individuais e grupais, e recolhidos os dados para posterior análise, e sendo a Escola Superior de Educação CRIES1 que neste universo revelou no seu plano de estudos a promoção de competências criativas de uma forma direta através de uma Unidade Curricular [UC], detalha-se aqui um olhar ainda mais pormenorizado sobre a mesma. A Unidade Curricular "Artes, Criatividade e Desenvolvimento", patente no plano de estudos do 5º semestre do curso da ESE de CRIES1 (Despacho n.º 9509/2014, 22 de julho de 2014) é relacionada a áreas das Expressões Plástica/Fotográfica, Musical e Dramática, e apresenta conteúdos a desenvolver tais como: "Conceitos de Criatividade; Tipos de pensamento; Processos Criativos: Técnicas indutoras de Criatividade; Fundamentação teórico-prática da criatividade: Definições conceptuais e operacionais de criatividade; Desenvolvimento de habilidades de pensamento; Características do pensamento criativo; Criatividade como processo específico; Criatividade como produto; Condições para a produtividade criativa; Processos criativos primários e secundários; Experiências criativas; Ativadores Criativos" (Instituto Politécnico de Leiria, 2018, p. 2).

Relativamente aos planos de estudo conducentes ao grau de Mestrado em Educação Básica, Pereira (2020) aponta para a existência de apenas duas Unidades Curriculares de duas Escolas Superiores de Educação nas quais se observa a referência à criatividade: na Escola Superior de Educação CRIES1 no currículo do curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico (UC de "Língua, Literacia e Criatividade"); e na Escola Superior de Educação de Viseu nos currículos de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, e Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (UC de Expressões e Criatividade). Pereira (2020) acrescenta ainda o facto de a Escola Superior de Educação CRIES1 ser a única (das 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal analisadas) a integrar em ambos os ciclos de estudo uma UC relacionada com a criatividade, o que poderá, por si só, ser reflexo de uma valorização pontual e pouco expressiva da criatividade nos currículos de Formação de Professores do Ensino Básico em Portugal, acentuando assim a urgência de uma atualização de currículos coerente com as orientações de diversas organizações mundiais e estudos científicos.

Criatividade precisa-se!

> "Of all 21st-century skills, creativity and innovation deserve a special mention: At the country, organization and personal levels, the two have become the recognized hope for solving employability, personal, and societal crises. Schools need to nurture creativity and innovation in their students, deliberately and systematically, and across all the disciplines not only through the Arts." (Schleicher, 2012, p. 35)

O programa da Educação 2030

Em maio de 2015, na cidade de Incheon na Coreia do Sul, a convite da diretora-geral da UNESCO, reuniram-se diversas organizações mundiais no Fórum Mundial de Educação de 2015, durante o qual se estabeleceu uma agenda universal para educação de 2015 a 2030 baseada em consultas temáticas sobre o futuro da educação realizadas pela UNESCO e UNICEF em 2012b e 2013, e consultas de organizações não governamentais, no parecer final do Encontro Global de Educação para Todos realizado em Omã em 2014, nas cinco conferências ministeriais regionais organizadas pela UNESCO em 2014 e 2015 e pelo encontro da Iniciativa E-9, realizado em Islamabad, em 2014 (UNESCO, 2016).

A Declaração de Incheon de 2015 (UNESCO, 2016) veio reconhecer o papel fundamental da educação como motor de desenvolvimento da sociedade e firmar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável - «Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos». O Programa da Educação 2030 constante na Declaração de Incheon operacionaliza-se no «Marco de Ação da Educação 2030» no qual enuncia as orientações de implementação do programa, desde formas de atuar, coordenar, financiar e monitorizar a Educação 2030 e com possibilidade de contextualização a cada país parceiro, no qual se inclui Portugal, e apresenta um novo rumo para uma educação de qualidade, uma educação que, para além de promover a criatividade e o conhecimento, deve assegurar a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo, habilidades interpessoais e sociais ao longo da vida. Ainda acerca da criatividade, "a Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência" (UNESCO, 2016, p. 26).

Contemplando a criatividade como promotora de sociedades abertas, inclusivas e pluralistas, e perspetivando o atual contexto de crise global inerente à Covi-19, a UNESCO refere ainda que a cultura e criatividade, foram tanto vítimas como heroínas no decorrer da pandemia: vítimas no sentido em que muitos bens do Património Mundial e instituições culturais fecharam e muitos artistas lutaram pela sua sobrevivência, mas, em simultâneo, heroínas por terem proporcionado descompressão e alívio mental a milhões de pessoas perante as medidas generalizadas de confinamento e turbulência social e económica (UNESCO, 2020). Neste sentido, a UNESCO, ao avaliar no relatório "Unesco Creative Cities Response to Covid-19" a forma como a cultura e a criatividade ajudaram a dar resposta local face à pandemia, reforça mais uma vez a importância da promoção do desenvolvimento da cultura e da criatividade com o superior propósito de contribuir para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030 (UNESCO, 2020) referidos na Agenda 2030.

Desenvolver a Criatividade… Como?

Não sendo reconhecida nenhuma fórmula mágica para o desenvolvimento das competências consideradas necessárias para o século XXI, entre as quais se contempla a criatividade (Dumont, Istance, & Benavide, 2010), Schleicher (OCDE, 2012) refere também

não existir unanimidade entre os diversos sistemas de educação existentes e acerca de um programa educativo modelo de treinamento de competências promotoras dessas mesmas habilidades, acrescentando que, acerca de programas de formação de professores para o século XXI, é considerado como desafio chave para a profissão docente o fortalecimento do núcleo técnico de práticas pedagógicas profissionais, o qual exige o desenvolvimento de ecossistemas educacionais que apoiem a criação, a acumulação e a difusão desse conhecimento profissional.

Nesta continuidade, Silvia (2017) aborda a própria questão do estudo da criatividade, referindo existirem muitas pesquisas nessa área e a um nível de pós-graduação baseados na criatividade, genialidade, inovação e superdotação, e posteriormente de mestrado e que se subdividem em nichos e múltiplas abordagens como a social, psicológica, industrial, design, educacional, entre outras. No entanto, e ao nível de estudos de doutoramento sobre a criatividade, a investigadora aponta e alerta para a escassez de estudos especializados em programas de desenvolvimento da criatividade em contexto escolar e que possam servir de base para a próxima geração de estudiosos nesta área.

Ainda assim, e a título de exemplo de alguns modelos e programas/projetos promotores de criatividade destacam-se:

- Modelo de Incubação de Torrance (Torrance & Safter, 1990)) criado para servir de orientação para professores desenvolverem materiais e atividades potenciadores de pensamento criativo, antes, durante e depois da aula, baseado em três estágios de combinações não lineares: o primeiro estágio de despoletar e antecipar o processo criativo criando o desejo de conhecer, aumentando expetativas, captando a atenção, despertando a curiosidade, fomentando a imaginação e dando um propósito motivacional; o segundo de aprofundar expetativas refletindo e analisando dificuldades, integrando, sintetizando e elaborando informação, abrindo a possibilidade de novos pontos de vista, sendo sensível aos seus sentidos, compreendendo sentimentos como resposta à informação, formulando hipóteses, reformulando e divergindo, sintetizando e focando-se na essência das questões abordadas, procurando novas perspetivas e respostas, e apresentando novas possibilidades de soluções/ perspetivas; e o terceiro estágio de dar continuidade à promoção e desenvolvimento criativo apelando a uma participação continua na qual o indivíduo tem prazer no que faz, relaciona a sua experiência de vida com os conteúdos abordados, envolve-se em pleno com as atividades, imagina novas

soluções fantasiando e antecipando um futuro idealizado (Murdock & Keller-Mathers, 2008).

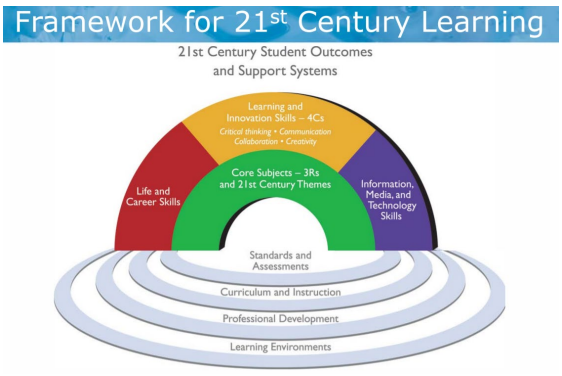
- Modelo de Resolução Criativa de Problemas originalmente desenvolvido por Alex Osborn e Sidney Parnes (Sidney, 1967) pressupõe quatro estádios de seis passos dinâmicos e interligados compostos por: Clarificar (definindo objetivos, recolhendo informações relevantes e formulando hipóteses), Idealizar (gerando ideias), Desenvolver (desenvolvendo ideias e soluções); Implementar (implementando soluções selecionadas) (Creative Education Foundation, 2015).

- Projeto "TIMizing Springboard: Teaching Creativity to Adults Creatively Using the Torrance Incubation Model" baseado no Modelo de Incubação aliado ao Modelo de Resolução Criativa de Problemas e com o intuito de desenvolver a criatividade em adultos (Peterson, 2014).

- Projeto "21st Century Project Learning Bicycle" baseado numa bicicleta que transporta os alunos rumo às competências mais requeridas para o século XXI de aprendizes contínuos, trabalhadores e cidadãos do mundo, que traduz visualmente os componentes necessários para uma gestão de aprendizagem com êxito e que é composta por quatro fases sequenciadas mas não obrigatórias, tais como: Definir, Planear, Executar e Revisar (Trilling & Fadel, 2009).

- O programa educativo *Partnership for 21st Century Skills (P21)* implementado nos Estados Unidos da América baseia-se numa proposta de desenvolvimento das habilidades consideradas como essenciais na educação, no trabalho e na vida do século 21 apresentadas sob a forma de arco-íris (Partnership for 21st Century Skills, 2010). À estrutura acrescentam ainda a necessidade de serem abordados na escola temas relevantes da atualidade como consciência global (consciência e compreensão multicultural); alfabetização ambiental (consciência ecológica, compreensão de energia e sustentabilidade de recurso); alfabetização financeira (conhecimento económico, de negócios e empresarial); alfabetização de saúde (cuidado de saúde, nutrição e medicina preventiva); e alfabetização cívica (compromisso cívico, serviço de comunidade, ética e justiça social).

Figura 7- Programa Educativo Partnership for 21st Century Skills



(Fonte: Partnership for 21st Century Skills, 2010)

• **Habilidades de aprendizagem e inovação** nas quais se incluem o pensamento Crítico e de resolução de problemas, Comunicação, Colaboração, Criatividade e Inovação:

Figura 8- 4 C´s



(Fonte: Partnership for 21st Century Skills, 2010)

> "Critical thinking and problem solving, communication and collaboration, and creativity and innovation are three top-drawer skill sets in our toolbox for learning, work, and life in the 21st century. Powering these learning and innovation skills are the knowledge tools and technologies of our times." (Trilling & Fadel, 2009; p.60)

-Pensamento crítico e de resolução de problemas (expert thinking): "Critical thinking and problem solving are considered by many to be the new basics of 21st century learning" (Trilling&Fadel, 2009, p. 53). A pesquisa na cognição e educação perfurou um princípio consagrado pelo tempo do ensino que visava que o domínio de um conteúdo deveria anteceder à prática do mesmo e aponta na direção contrária, ou seja, que o uso do conhecimento aplicando habilidades como pensamento crítico, solução de problemas e criatividade potencia o aumento da motivação e melhora os resultados das aprendizagens, devendo assim, para qualquer indivíduo em qualquer

nível escolar, ser incluído no processo de ensino e aprendizagem um compromisso entre o conhecimento nuclear, o tipo de pensamento e o uso ativo do conhecimento (Resnick & Hall, 1998). Tradicionalmente ainda prevalecente a típica sequência de aprendizagem fechada e unidirecional no ensinamento de professores em escolas de educação conhecida como a Clássica Taxonomia da Aprendizagem: *1º conhecimento, 2º compreensão, 3º aplicação, 4º análise, 5º síntese e 6º avaliação*, Trilling & Fadel (2009) mencionam que décadas da pesquisa acumulada comprovam que não é assim que os estudantes realizam aprendizagens efetivas e referem que a atual versão da taxonomia da Aprendizagem usa os termos *lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar,* cujos processos cognitivos implícitos podem decorrer em simultâneo ou com o sentido que melhor se adaptar ao aluno e que a combinação de habilidades cognitivas melhora os resultados de aprendizagem tanto na sua efetivação como durabilidade. Reforçam ainda que as capacidades de pensamento crítico e de resolução de problemas podem ser aprendidas/ desenvolvidas através de atividades e programas diversos de resolução de problemas.

-Comunicação e colaboração: Enquanto a educação sempre se preocupou com os fundamentos de uma boa comunicação — discurso correto, leitura fluente e escrita clara — os instrumentos digitais e as exigências dos tempos atuais exigem um alargado e profundo conjunto de habilidades de comunicação e de colaboração por forma a potenciar a aprendizagem conjunta e que podem ser aprendidas/ desenvolvidas através de métodos variados e sobretudo, de projetos que envolvam forte comunicação e colaboração com outros indivíduos, quer física quer virtualmente (Trilling&Fadel, 2009).

- Criatividade e inovação:

> "Given the 21st century demands to continuously innovate new services, better processes, and improved products for the world's global economy, and for the creative knowledge work required in more and more of the world's better-paying jobs, it should come as no surprise that creativity and innovation are very high on the list of 21st century skills. In fact, many believe that our current Knowledge Age is quickly giving way to an Innovation Age, where the ability to solve problems in new ways (like the greening of energy use), to invent new technologies (like bio- and nanotechnology) or create the next killer application of existing technologies (like efficient and affordable electric cars and solar panels), or

> even to discover new branches of knowledge and invent entirely new industries, will all be highly prized." (p. 56)

No entanto, Trilling & Fadel (2009, p. 57) relembram o investigador na área da criatividade Kenneth Robinson[11] (2001):

> "We do not grow into creativity, we grow out of it—or rather, we are educated out of it. […] Traditional education's focus on facts, memorization, basic skills, and test taking has not been good for the development of creativity and innovation."

Destacam, porém, que o quadro geral tem vindo a mudar neste novo século como se pode constatar através dos sistemas de educação da Finlândia e Singapura que estão a colocar a criatividade e inovação no topo das prioridades dos resultados de aprendizagem esperados para os seus alunos.

Os autores referem ainda que a falta de atenção para desenvolver as capacidades criativas e de inovação é em parte baseada num conjunto de preconceitos tornados como senso comum tais como: a criatividade só é para pessoas geniais, ou só para os jovens, ou não pode aprender-se ou medir-se. Segundo os mesmos, a criatividade é baseada em algo com que praticamente todos os indivíduos nascem: a imaginação. Indivíduos de contextos e experiências educativas amplamente diversas fizeram contribuições criativas, inovadoras para todos os aspetos de arte, cultura, ciência e conhecimento ao longo dos tempos. E embora os jovens possam ser uma vantagem em algumas profissões, como matemáticas teóricas e desporto, os autores consideram não haver limite de idade no trabalho criativo como se pode exemplificar com Picasso que pintava e esculpia um pouco do seu trabalho mais inventivo nos seus anos 70 e 80.

• **Capacidades de Informação, meios de comunicação e habilidades de tecnologia** (Digital literacy skills: Information literacy Media literacy Information and communication technologies (ICT) literacy): Com os instrumentos digitais hoje existentes e os que imaginamos no futuro, os alunos do século 21 têm um poder sem precedente de amplificar a sua capacidade de pensar, aprender, comunicar, colaborar, e criar. Junto com todo este poder vem a necessidade

[11] Robinson, K. (2001). Out of our minds: Learning to be creative. Chichester, UK: Capstone.

de aprender as habilidades apropriadas de tratar tanta quantidade de informação, meios de comunicação e tecnologia.

Acerca desta capacidade a Unesco (2015) refere, no entanto:

> "Another notable gap is the pedagogical dearth that has not caught up to the current advancement of ICT (Information and Communication Technologies) infrastructure. Most ICTs in schools are still utilized in ways that reinforce teacher-centred information transmitting to the learners, rather than support new and innovative approaches to teaching 21st century skills. This underlines the important argument of the urgent need for more quality teachers and teacher training to match the new pedagogical structures and strategies necessary to effectively utilize ICT infrastructure in learning environments. The reality is that teachers need more than just incremental ICT training --a comprehensive support system (e.g. quality preservice training, continuous inservice training, incentives, leadership support, etc.) should be in place for teachers to be able to teach students deep fundamental skills for the 21st century lifelong learning (i.e. critical thinking, creative thinking, thinking interdisciplinarily, and communication/collaboration skills). (Unesco, 2015; 2ºparág.)

• **Capacidades de vida e de carreira** (Career and life skills: Flexibility and adaptability, Initiative and self-direction, Social and cross-cultural interaction, Productivity and accountability, Leadership and responsibility):

-Flexibilidade e adaptabilidade:

> "We are in a time of great change. Flexibility and adaptability are now essential skills for learning, work, and citizenship in the 21st century… Adjusting and adapting strategies to accommodate new circumstances is an essential "flex-ability" that everyone must develop in fast-changing times." (p.76)

A capacidade de adaptação como por exemplo a de ver um tema/ objeto sob uma nova perspectiva pode vir a resultar em soluções unicamente criativas e verdadeiras inovações que satisfaçam as novas demandas do século 21, sendo que as capacidades implícitas na flexibilidade e adaptabilidade de pensamento podem fomentar-se através de projetos progressivamente mais complexos, reestruturação de projetos durante o seu curso, ou com o propósito de melhorar resultados, corrigir defeitos ou incorporar novos projetos ou até mesmo, novos membros na equipa de trabalho.

-Iniciativa e auto-direção: Qualquer indivíduo e em qualquer trabalho que realize, deve estar motivado para usar a sua iniciativa e autonomia na realização das suas tarefas diárias. No entanto, e apontado pelos mesmos investigadores, tal compromisso, tanto em sala de aula como em contexto familiar, de promover também essas capacidades nos seus alunos/ crianças, pode ainda ser visto pelos professores e família como um desafio, sendo neste contexto feitas as seguintes sugestões: "Music, dance, and theater performances; mentorships, apprenticeships, internships, and community service projects; and student-developed projects and hobbies all provide good opportunities to develop a passion for a subject and to exercise self-motivation, initiative, and self-direction (p. 78).

- Interação e transversalidade social e cultural (Social and Cross-Cultural Interaction) – Equipas de trabalho diversas espalhadas por todo o mundo e ligadas pela tecnologia tornam-se comuns na época atual. Esta multiculturalidade cada vez mais presente na sociedade dos tempos atuais revela-se também dentro da escola. Surge pois, agora mais do que nunca, a necessidade de desenvolver capacidades de trabalho efetivas e criativas em contextos educativos tão diversificados, tanto cultural como socialmente.

> "The ability to work effectively and creatively with team members and classmates regardless of differences in culture and style is an essential 21st century life skill. Understanding and accommodating cultural and social differences, and using these differences to come up with even more creative ideas and solutions to problems, will be increasingly important throughout our century. […] The skills to become socially adept, cross-culturally fluent global learners and citizens are more important than ever." (p.81)

- Produtividade e Dever (Productivity and Accountability) –Estabelecer e definir metas, priorizar o trabalho, e organizar o tempo útil de trabalho de forma a tirar o melhor proveito dele são consideradas importantes habilidades tanto para trabalhadores como estudantes do século 21: "Productivity and accountability are important skill sets that all 21st century students and teachers need for success in school, work, and life" (p.82) Projetos definidos pelas diferentes fases como definir, planear, executar e avaliar têm sido fortemente aplicados no mundo do trabalho do século 21.

- Liderança e Responsabilidade: Três níveis de responsabilidade e trabalho de equipa são destacadas pelos autores: liderança individual, coordenação entre membros de equipa, e colaboração de equipa total em direção a uma visão comum.

➢ Projeto de avaliação e ensino das habilidades do século 21 (Assessment & Teaching of 21st Century Skills [ATC21s]) (Binkley, et al., 2012) baseado no desenvolvimento de formas de pensar (criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisão e aprendizagem), formas de trabalhar (comunicação e colaboração), ferramentas para trabalhar (tecnologia da informação e comunicação e literacia da informação), habilidades para viver no mundo (cidadania, vida e carreira e responsabilidade pessoal e social; Este projeto, baseado em mais de 250 estudos científicos e realizados em 60 instituições educativas espalhadas por todo o mundo é destacado no estudo *Preparing Teachers to Deliver 21st Century Skills* (OCDE, 2012). O Projeto ATC21s foi desenvolvido com o intuito de pesquisar, desenvolver novas abordagens/métodos/tecnologias educativas e medir o sucesso do ensino e da aprendizagem nas salas de aula em todo o mundo, e define as seguintes habilidades consideradas necessárias ao sucesso da educação do século 21:

- **Ways of thinking**: Creativity and innovation; Critical thinking, problem solving, decision making; Learning to learn, metacognition (knowledge about cognitive processes);
- **Ways of working**: Communication; Collaboration (teamwork);
- **Tools of working**: Information literacy; Information and communication technology (ITC) literacy;
- **Living in the world**: Citizenship - local & global; Life and career; Personal and social responsibility –including cultural awareness and competence.

Como estratégias para fomentar a criatividade na educação Clifford (2018) sugere ainda, entre outras:

➢ Abraçar a criatividade como parte da aprendizagem;

- Pensar na criatividade como uma competência a desenvolver;
- Participar ou criar num programa para desenvolver a criatividade;
- Usar conexões emocionais;
- Basear-se num modelo de criatividade;
- Refletir sobre as tarefas da sala de aula e como usam o pensamento divergente e convergente;
- Criar ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento, fomentando a confiança, o debate, espírito crítico, curiosidade e tolerância à diferença e ao erro, e dando tempo ao aluno;
- Usar um modelo de pensamento criativo colaborativo para resolver problemas de sala de aula;
- Projetar aulas multidisciplinares sempre que possível;
- Explorar as múltiplas inteligências;
- Experimentar utilizar o modelo de incubação da criatividade.

Capítulo 2- Da Metodologia…

O presente capítulo tem como intuito esclarecer o quadro metodológico com o qual se tece a presente investigação. Nesse sentido, questões como a natureza epistemológica, paradigma, metodologia, método e validação do mesmo foram abordados. Foram ainda esclarecidos os instrumentos, amostras e guiões para recolha de dados, bem como os procedimentos constantes da análise de conteúdo.

Epistemologia

A palavra epistemologia tem origem nas palavras gregas *epistem* que significa entendimento/conhecimento científico, juntamente com *logia* que significa estudo, e neste sentido, o significado da palavra *epistemologia* considera o estudo dos processos pelos quais se produz o conhecimento científico, refletindo sobre a sua natureza e validade (Porto Editora, 2017). Neste seguimento, abordam-se os conceitos e processos adotados na presente investigação, numa abordagem de aprofundamento relativamente aos seus níveis de generalidade, partindo de um conceito mais geral e abstrato para descermos e nos aproximarmos gradualmente à fase mais prática da investigação (epistemologia, paradigma, metodologia, método, técnicas) (Coutinho, 2019).

Assim, através de uma epistemologia complexa e dialogal baseada no paradigma sistémico de complexidade (Morin, 1982; Amado, 2014;) sustenta-se no presente estudo um conhecimento baseado na convergência de conceitos, saberes vividos e teorias conceptualizadas, numa atitude de diálogo intercambial entre a unidade e o todo, a visão macroscópica e microscópica, e durante o qual cada parte se revela por si só tanto independente como interdependente, como parte de um todo funcional (Amado, 2014; Vieira, 2011). Através desta lógica dialogal de Morin (1996) para o qual todas as ciências se complementam umas às outras ampliando os seus conhecimentos, quebram-se também fronteiras entre objetos de estudo e sujeitos na medida em que estes se vão construindo progressivamente, (tanto em extensão, alargando o conhecimento, como em profundidade, criando novas razões para o conhecimento), relativizando-se os limites do sujeito e suas opiniões, e revalorizando-se a investigação como

"criação intelectual feita duma cada vez maior *subjetividade objetiva* e duma *objetividade*[12] *subjetiva*" (Barreto, 1996, p. 72). Esta presença do sujeito e sua cultura no conhecimento científico é também por Weber salientada: "[…] mesmo o conhecimento das teses mais seguras do nosso saber teórico- como o das ciências exatas, matemáticas ou físicas- é, tal como o aperfeiçoamento da nossa consciência, produto da cultura" (1977, p. 19) e também por Geertz (1978) ao salientar a objetividade do conhecimento das ciências humanas e sociais sustentada numa subjetividade inerente ao processo de construção de conhecimento e ao indivíduo que o constrói: o ser humano. Assim, Geertz (1978), partindo da noção de cultura de Weber (1977) como não codificável mas interpenetrável, desenvolve a noção de um conhecimento como se se tratasse de teias de significados criados pelo homem num tempo e espaço demarcados e nas quais ele mesmo se encontra suspenso, concebendo a sua análise, não como uma ciência experimental à procura de normas e leis, mas sim como uma ciência interpretativa numa procura de significados para os sujeitos da ação. Nesta perspetiva, o homem é visto como um sujeito dependente de mecanismos ou programas culturais extragenéticos para controlarem a sua forma de pensar e de agir com o mundo, vinculado a um tempo e a um espaço cultural através de uma relação intrínseca de reciprocidade de reprodução e mutação de significados: "Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens" (Geertz, 1978, p. 61).

Paradigma

O paradigma ou sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa (Coutinho, 2019) presentemente anunciada baseia-se num paradigma sistémico, interpretativo e compreensivo (Morin, 1996; Amado, 2014; Faria & Vieira, 2016) e que seguidamente se explicita.

O conceito de paradigma na investigação considera a articulação de um conjunto de postulados, teorias e valores aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num determinado momento histórico (Coutinho, 2019). Morin (1996) define também paradigma como um tipo de relação entre conceitos-mestres assente na lógica e semântica de relações de inclusão, disjunção, conjunção ou rejeição, que determina o curso de todas as teorias. Nesta

[12] Objetividade compreendida como "o produto de um processo em anel que só pode ser produzido se a objetividade nele intervier de uma forma produtora. Isto quer dizer que a objetividade não exclui o espírito humano, o sujeito individual, a cultura, a sociedade. Mobiliza-os. Mobiliza os princípios e as potencialidades construtoras do espírito humano e da cultura e exige o seu controle mútuo permanente. " (Morin, 1996, p. 17)

continuidade, o paradigma da simplificação baseada na disjunção e redução de conceitos como recorrente da ciência clássica, mas que, por separar conceitos do todo e reduzi-los à unificação de conceitos abstratos, "não permite pensar a unidade na diversidade ou a diversidade na unidade, a unitas multiplex, só permite ver unidades abstratas ou diversidades também abstratas, porque não coordenadas" (Morin, 1996, p.31).

Assim, relembra-se o princípio holístico preconizado pelo primeiro-ministro de África do Sul no seu livro *Holism and Evolution* em 1926 que propõe uma explicação ao nível da totalidade opondo-se ao paradigma reducionista e disjuntor que procura a explicação ao nível dos elementos base "A tendência da Natureza, através de evolução criativa, é a de formar qualquer "todo" como sendo maior do que a soma de suas partes" (Portal Educação, 2012). Ainda assim, Morin (1982, p. 140) reconhece no holismo também um paradigma da simplificação a partir do momento em que este princípio reduz o todo a um conceito-chave, a uma categoria-chave: "O holismo só abrange uma visão parcial, unidimensional, simplificadora do todo. Faz da ideia de totalidade uma ideia à qual se reduzem as outras ideias sistémicas, quando deveria ser uma ideia confluente", e neste seguimento refere: "oponho à ideia de teoria geral ou específica dos sistemas a ideia de um paradigma sistémico que deveria estar presente em todas as teorias, sejam quais forem os seus campos de aplicação aos fenómenos" (1982, p. 140).

Através da circularidade construtiva explicativa do todo pelas suas partes e das partes pelo seu todo, o paradigma sistémico anuncia também um nível paradigmático de complexidade no qual movimentos retroativos se tecem no decurso das relações com o outro (entre as partes e o todo, o todo e as partes) ou seja, "O todo é mais do que a soma das partes…é menos do que a soma das partes … é mais do que o todo, porque o todo enquanto todo retroage sobre as partes, que por sua vez retroagem sobre o todo […] um dinamismo organizacional" (Morin, 1982, p. 142). O investigador remete-nos para uma visão de formação de conhecimento sistémico, baseado num circuito, num anel ou ciclo pedagógico no qual os fenómenos são compreendidos como parte de um todo e cujos saberes são formados numa dinâmica de comunicabilidade uns com os outros, permitindo-lhes ao mesmo tempo uma dialética de independência e interdependência, e relembra o caráter humano da própria ciência, considerando-a assim, não só como um reflexo do mundo físico mas também um produto cultural noológico e intelectual, cujos parâmetros e instrumentos de análise e de avaliação são também produto de uma sociedade. Nesta sequência acrescenta ainda que "devemos ir do físico ao social e também

antropológico, porque todo o conhecimento depende das condições, possibilidades e limites do nosso entendimento, isto é, do nosso espírito-cérebro de homo-sapiens" e salienta que todo o conhecimento deve ser inserido numa cultura, numa sociedade e história, permitindo assim a comunicabilidade entre as ciências uma vez "que o antropossocial remete para o biológico, que remete para o físico, que remete para o antropossocial" (Morin, 1982, p. 220).

Também contrariamente à perspetiva iluminista do homem como uma peça da natureza uniforme, no tempo e no espaço, passível de erróneas interpretações baseadas em verificações experimentais como se de experiências de laboratório se tratasse, Geertz (1978) suplanta uma perspetiva humanista de comunicabilidade com a cultura e sua diversidade, no tempo e no espaço, possibilitando assim, o Homem, a mergulhar dentro dele próprio mesmo tendo a consciência de correr o risco de nele se perder. Neste universo de mediação simbólica entre o Homem e o mundo, a construção do sistema cultural é para Geertz (1999) baseada numa «*epistemologia do senso comum*» no qual o senso comum se baseia na própria vida como um todo, e cujo bom senso é entendido como uma capacidade humana de captação do mundo envolvente através de um diálogo de julgamentos e avaliações do mundo com critério, discernimento, inteligência e reflexão, e entre o universo material da experiência e o universo simbólico de significação da mesma (White, 2007).

Considerando o universo material entranhado no universo simbólico e vice-versa, no qual as necessidades orgânicas e as morais convergem numa realidade prática do quotidiano de vida grupal, Geertz (1978) refere acerca da suposta limitação da análise interpretativa em antropologia contemporânea como um preconceito nascido no séc. XIX no qual se associou ao aspeto simbólico um caráter duvidoso para as ciências, dissociando-o da noção de real e racional, e propõe uma nova lógica de pensamento social menos baseado na análise de leis, instâncias e produtos culturais, para mais interpretativo de casos no sentido a compreender como estruturas de pensamento se adquirem, mantém, mudam, reestruturam, e demarcam num constante processo de intersubjetividade de sujeitos de ação. Tal intersubjetividade é entendida pelo investigador como um traço objetivo da própria ciência antropológica interpretativa, na medida em que surge, não do sujeito que realiza a interpretação nem do seu apreciador, mas sim da mediação entre o que é objetivo e subjetivo, por outras palavras, entre o universo material e o simbólico.

Nesta mesma linha de raciocínio, compreendendo o conhecimento científico também como um produto de uma humanidade, Morin (1996) refere acerca da objetividade dos dados

que as teorias não poderão ser objetivas mas sim subjetivas-objetivas: "tratam dados objetivos mas são construções, sistemas de ideias que se encontram aplicados ao mundo real para lhe detetar as estruturas invisíveis, uma vez que a ciência se interessa, não pelos fenómenos, o que é trivial, mas pelo que está escondido por trás dos fenómenos" (p. 17). Relembra ainda o «Grande Paradigma do Ocidente» formulado por Descartes e que marcou notoriamente a separação entre filosofia e a ciência, o qual consistia na não comunicabilidade entre o domínio do sujeito como indivíduo pensante e associado à filosofia, e o domínio do objeto associado à ciência e à lógica, alertando assim para a necessidade de compreensão do conhecimento científico sob uma nova perspetiva: "O conhecimento científico acreditava assentar sobre dois fundamentos seguros: a objetividade dos enunciados científicos […] estabelecida pelas verificações empíricas, e a coerência lógica das teorias que se fundavam nestes dados objetivos." e acrescenta que essa "aventura heróica do pensamento, para adquirir e fundamentar a certeza científica, resultou num fracasso total. Pode dizer-se que a epistemologia anglo-saxónica dos anos 50-60 descobriu (redescobriu) que nenhuma teoria científica pode pretender-se absolutamente certa" (Morin, 1996, p. 16). E é neste sentido que o autor adverte e reafirma:

> "Não há uma ciência pura, não há um pensamento puro, não há uma lógica pura. A vida alimenta-se de impurezas, ou melhor, a realização e o desenvolvimento da ciência, da lógica, do pensamento têm necessidade destas impurezas. E é neste sentido, creio, que podemos colocar-nos o problema da complexidade, isto é, da dificuldade de permanecermos no interior de conceitos claros, distintos, fáceis, para concebermos a ciência, para concebermos o conhecimento, para concebermos o mundo em que estamos, para nos concebermos a nós na relação com este mundo, para nos concebermos a nós na nossa relação com os outros e para nos concebermos a nós na nossa relação com nós mesmos que é, afinal, a mais difícil de todas" (Morin, 1996, p.34).

Acerca da validade da objetividade do conhecimento científico Weber refere que a validade objetiva de qualquer "saber empírico baseia-se única e exclusivamente no facto de a realidade dada se ordenar segundo categorias subjetivas, no sentido específico de constituírem a pressuposição do valor da verdade que só o saber empírico nos pode proporcionar" (1977, p. 108). Também Morin, acerca do saber empírico salienta que o conhecimento científico se funda simultaneamente no consenso e no conflito a partir do momento em que se baseia em quatro elementos que, embora independentes são interdependentes: a racionalidade e o empirismo, a imaginação e a verificação, ou seja, na existência de um conflito permanente entre o que é

racional e empírico ("o empírico destrói as construções racionais que se constituem a partir de novas descobertas"), entre a verificação e a imaginação. "…a complexidade científica é a presença do não-científico no científico, que não anula o científico, mas, pelo contrário, lhe permite exprimir-se" (1996, p. 105).

Duas vantagens do paradigma sistémico da complexidade são assinaladas pelo mesmo investigador: a consciência dos limites do conhecimento, sejam eles biológicos, culturais, cerebrais, antropológicos ou outros e o que por si só é desde já um processo de conhecimento, e a possibilidade de melhor assinalar fenómenos transgressores ou incomuns (Morin, 1996). No entanto, também alerta para o facto de tal paradigma não dever ser encarado como uma espécie de justaposição de conhecimentos ou catálogo, nem assustar pela quantidade de inúmeros saberes necessários para formular o conhecimento, devendo sim, ser encarada como uma forma de "fazer compreender que conhecer é uma aventura incerta, frágil, difícil, trágica." (Morin, 1996, p. 33).

Assim, como se deambulando em areias movediças (Geertz, 1978), o investigador, no presente estudo, através de uma abordagem investigativa de caráter complexo e fortemente marcado por uma hermenêutica antropológica, compreensiva e interpretativa, por se tratar, no imediato, de um estudo objetivamente subjetivo tanto no seu objeto de análise da criatividade, como nos instrumentos de recolha de dados baseados essencialmente (mas não só) em entrevistas, grupais e individuais, ou pelo simples facto de se tratar de uma investigação na área das ciências humanas, relembra Morin (1996), e a título de motivação quando a luz no caminho investigativo tender ao esmorecimento, ao referir que "a complexidade não é apenas a união da complexidade e da não-complexidade (a simplificação); que a complexidade reside precisamente na relação entre o simples e o complexo porque esta relação é simultaneamente antagónica e complementar" (p.103), na qual a própria ideia de complexidade "contém em si a impossibilidade de unificar, a impossibilidade de acabamento, uma parte de incerteza, uma parte de indecidibilidade, e o reconhecimento do *tête-à-tête* final com o indizível" (p.98), ou seja, a própria ideia de complexidade encerra com ela a pressuposição de o conhecimento como sempre inacabado, de uma cultura sempre em transformação, de uma história sempre em construção e de uma humanidade em constante mutação (Vieira & Vieira, 2021).

Metodologia

O termo metodologia é diferenciado de métodos e técnicas e designa o meio que ”analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico” (Coutinho, 2019), clarificando e valorizando os “princípios, procedimentos e estratégias mais indicados para a investigação.” (Latorre, Rincón, & Arnal., 1996, p. 87). Referido por Coutinho (2019) e Anguera (1985) a escolha metodológica do investigador deverá priorizar o problema a analisar ao invés de uma adesão cega a um paradigma ou metodologia, podendo este articular atributos livremente de várias perspetivas de investigação desde que articuladas e flexíveis à problemática em estudo (Faria & Vieira, 2016).

Nesta continuidade, e ao se adotar um paradigma sistémico possibilitador de articulação de um conjunto de postulados (Vieira & Vieira, 2021), teorias e valores validados pela comunidade científica, o presente estudo, de caráter interpretativo e compreensivo, conjuga e complementa-se através de uma metodologia integrada (Amado, 2014; Faria & Vieira, 2016), diferentes abordagens metodológicas caraterísticas quer de estudos qualitativos quer quantitativos na medida em que possibilita a combinação da “precisão” analítica de dados quantitativos com a “autenticidade” das abordagens sistémicas de cariz interpretativo (Coutinho, 2019) e com o superior propósito de “…uma coabitação que está longe de ser um luxo; é antes uma necessidade se desejamos mesmo que dela nasçam resultados frutíferos” (Salomon, 1991). Assim, relembra-se Charles, (1998) ao compreender que uma das caraterísticas mais marcantes na investigação em Ciências Sociais e Humanas reside na tentativa de aproximação e proliferação de diversas metodologias, e combinam-se no presente estudo instrumentos de recolha de dados caraterísticos tanto da investigação quantitativa como qualitativa e sempre com uma perspetiva interpretativa de análise dos mesmos. A perspetiva interpretativa contemplada, na qual o investigador procura compreender as complexas realidades a partir das perspetivas dos participantes no estudo (Lodico, Spaulding, & Voeggtle, 2006), apresenta aqui caraterísticas hermenêuticas no sentido em que se objetiva a compreensão e clarificação de práticas sociais (Serrano, 1998), e ainda fenomenológicas na medida em que os fenómenos sociais resultam de um complexo sistema de interações dos sujeitos humanos entre si e com o mundo natural, construindo assim uma realidade social produto das suas opções, intenções e valores e produtora dessas mesmas opções, intenções e valores (Amado, 2014).

Método

Sendo o método considerado o "conjunto de técnicas suficientemente gerais para serem comuns a um número significativo de ciências" (Coutinho, 2019, p. 25) e salientando que, "mais importante do que estar preocupado com a escolha de métodos, o investigador deve partir para a sua investigação tendo em mente uma estratégia flexível, adaptada não apenas ao problema que vai investigar, mas também […] à forma como vai evoluir o decorrer da pesquisa" (p. 36), o presente estudo recorreu a métodos caraterísticos da investigação quantitativa e qualitativa mas sempre com a luz orientadora de uma investigação interpretativa baseada na compreensão de intenções e significações (baseadas em crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc.)[13] "que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem" (Amado, 2014, p. 41). Neste contexto investigacional, procura-se compreender as múltiplas realidades segundo as diversas perspetivas dos participantes, (Lodico, Spaulding, & Voeggtle, 2006) sem no entanto descurar o facto de o próprio investigador fazer parte da realidade estudada e por ele, também assim construída (Sousa, 2000), tornando-o simultaneamente produto e produtor da sua cultura (Boavida & Amado, 2008).

Adotando métodos flexíveis e adaptados aos contextos sociais, o investigador possibilita assim o testemunho de pormenores riquíssimos inerentes aos participantes, suas conversas, linguagens e significações (Vieira, 2011), por forma a permitir uma investigação que contemple "os contextos em que os fenómenos se verificam e a complexidade dos fatores que lhe dão origem" (Amado, 2014). Nesta mesma linha de raciocínio, torna-se claro o interesse

[13] Com o objetivo de esclarecer e definir conceitos empregues na presente investigação, referem-se as definições dos termos supracitados tais como:
Crença como convicção de um indivíduo sobre uma temática baseada na experiência ou intuição; (Amado, 2014)
Opinião sendo uma crença subjetiva e sem confirmação objetiva; (Amado, 2014)
Perceção compreendida como um processo psicológico a partir do qual se formam representações do mundo exterior; (Amado, 2014)
Representação entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)
Perspetiva sendo um conjunto de ideias e ações que um indivíduo utiliza para atuar frente problemas e determinadas situações e que quando partilhadas (perspetivas) constituem a cultura de um grupo social. (Coulon, 1995)
Conceção enquanto estrutura mental (abrangente a todos os construtos anteriores) e que proporciona a compreensão dos fenómenos do dia a dia do indivíduo. (Amado, 2014)

do investigador interpretativo que, ao invés de tentar generalizar, tenta particularizar, e cuja representatividade das conclusões se baseia em critérios de compreensão e pertinência. (Erickson, 1989). Neste contexto interpretativo, o presente estudo aproxima-se da investigação ideográfica de casos únicos ou de um número reduzido de casos (Amado, 2014) no qual se enfatiza o individual e particular sem pretender chegar a leis gerais ou à ampliação do conhecimento teórico (Latorre, Rincón, & Arnal, 1996) e cujas "diferenças são pelo menos tão importantes como as semelhanças para compreender o que se sucede" (Guba, 1989, p. 150).

Um olhar sobre 3 estudos de caso

A presente a investigação recorreu ao método do estudo de caso de natureza mista, combinando o uso de técnicas e instrumentos característicos de abordagens quantitativas e qualitativas (Amado, 2014; Vieira, 2011). Segundo Yin (2005) o estudo de caso consiste numa adequada estratégia para apurar o "como" e o "porquê" de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo. Gall, Gall, & Borg (2007, p. 447) referem os estudos de caso como "um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos". Neste contexto metodológico, os estudos de caso visam a descoberta do conhecimento, baseada na interpretação de um contexto real, o mais completa e profunda possível através de diferentes fontes de informação/ abordagens e técnicas, e de diferentes perspetivas/ opiniões, possibilitando nesta continuidade, uma generalização naturalista e ecológica, ou seja, de estabelecimento de relações entre as conclusões de análise e a própria experiência do investigador em situações idênticas (Ludke & André, 1986). Considerando o estudo de caso, ou o estudo intensivo, sistemático, profundo e detalhado de um caso ou um pequeno número de casos (Coutinho, 2019), (e que na presente investigação coincidiu com 3 "casos" ou pequenos grupos, cada um de instituições de ensino superior compostos por um docente e um grupo turma cada, do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico), este teve uma finalidade holística (sistémica e integrada) por forma a preservar o "caso" do seu todo e na sua unicidade (Amado, 2014), tendo para isso sido feitas, não só inferências acerca de cada "caso" em si e primeiramente, como também das relações comparativas entre os 3 "casos" estudados à posteriori.

O estudo de caso múltiplos ou comparativo, selecionado de acordo com objetivos, questões e base teórica do estudo, para além de introduzir maior complexidade e profundidade (Coutinho, 2019) na investigação ao permitir a comparabilidade (Amado, 2014), deixa

implícito também o aumento da possibilidade de teorização, (sem que seja esse o principal propósito do seu uso na presente investigação), e uma maior validade do mesmo (possibilidade esta considerada aqui na escolha do estudo de caso múltiplos) (Yin, 2005). Nesta continuidade, relembra-se também o quadro metodológico traçado no estudo *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade* de Vieira (1999) que contempla igualmente a modalidade de estudos de caso múltiplos e de uma investigação também ela antropológica, ecológica, sistémica e comparativa em contexto educativo, ficando também assim reforçada a presente fundamentação metodológica pela própria possibilidade de combinação metodológica assegurada por investigações validadas pelo tempo e comunidade científica.

Caraterizando o estudo de caso múltiplo da investigação segundo os seus objetivos, e tendo em consideração Merriam (2002), o mesmo poder-se-á considerar como interpretativo, sustentado por ricas e pormenorizadas descrições, também elas promotoras do desenvolvimento de categorias ou de ilustração, suporte ou desafio de teorias estabelecidas. Relembrando também os diferentes estudos de caso considerados por Stenhouse (1994) poder-se-á caraterizar o estudo de caso múltiplo presente como *educacional* uma vez que a principal preocupação do investigador passa pela compreensão da ação educativa adotando assim uma postura ora de avaliador ora de etnógrafo (Vieira, 2011).

As instituições selecionadas para realizar os estudos de caso referem-se a instituições do centro de Portugal e foram selecionadas intencionalmente, uma vez que se basearam "em critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos, buscando-se não a uniformidade mas as variações máximas" (Bravo, 1999, p. 254) e por conveniência (Coutinho, 2019) uma vez que eram próximas da área de residência da investigadora. Por forma a garantir o anonimato das instituições onde se procedeu à recolha de dados, a cada instituição, e por conseguinte estudo de caso, atribuíram-se códigos. Assim, a instituição de ensino superior onde se realizou o primeiro estudo de caso acerca da criatividade codificou-se de CRIES1, a segunda de CRIES2 e a terceira de CRIES3.

Validando o quadro metodológico

Havendo sempre a necessidade de validar o estudo científico realizado, quer através da creditação das suas conclusões, adequabilidade das questões iniciais ou legitimidade do quadro metodológico adotado pelo investigador, o presente estudo de natureza indutiva, fenomenológico e interpretativo considera assim os critérios de validade apontados por Amado neste contexto investigacional tais como a *credibilidade*, *transferibilidade*, *confiança* e

confirmabilidade (2014) e que realçam os processos de recolha e análise de dados, bem como o papel determinante do investigador enquanto também produtor de conhecimento baseado, sempre que possível, na triangulação da informação obtida e em constante análise (Punch, 2014).

Associada à validade interna em estudos quantitativos (Coutinho, 2019), o valor da verdade é neste contexto investigacional fenomenológico-interpretativo traduzido pelo critério de *credibilidade* para o qual se procurou garantir a correção e exatidão dos dados e das interpretações, e neste sentido, o investigador procedeu primeiramente ao considerado por Amado (2014) como credibilidade descritiva, aprimorando a fidelidade da descrição, do que se ouviu e viu, com o auxílio de registos magnéticos como o gravador e vídeo; Seguidamente enfatizou a credibilidade interpretativa numa procura incansável por retratar fielmente os diferentes "pontos de vista" e intenções de cada participante no estudo; E por fim, a credibilidade teórica que foi sendo construída nos níveis anteriores, de credibilidade descritiva e interpretativa, culminando assim na interpretação de dados e inferência de conclusões teóricas. Nesta linha de raciocínio, questões como aplicabilidade ou generalização das conclusões ganharam nesta fase forma e para as quais o investigador procurou atender ao satisfazer a uma série de procedimentos tais como: procedimentos de análise de dados-triangulação ou cruzamento de dados, interpretações obtidas e conclusões de diversos investigadores; procedimentos de controlo, através da corroboração dos participantes das transcrições e transferibilidade, aplicabilidade e feedback ao submeter as suas análises também a pessoas e/ou familiares estranhos aos fenómenos estudados (Guba, 1989).

O critério de aplicabilidade, ou validade externa em contextos quantitativos (Coutinho, 2019), associado neste contexto investigacional ao critério de *transferibilidade* (Amado, 2014) e para o qual se questiona até que ponto poder-se-ão aplicar as conclusões de um estudo particular a outros contextos?, o investigador do presente estudo recorda Zabalba (1994) aquando refere que o aspeto da transferibilidade na investigação qualitativa se encontra nas semelhanças entre casos, e que, mesmo que não seja essa a pretensão, poder-se-á admitir uma generalidade dentro de um universo semelhante, ou seja, "um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir" (Pais, 2001, p. 109).

Adotando os pilares para a consistência na investigação fenomenológico-interpretativa referidos por Amado (2014), sustentada em critérios de *confiança* nas intenções e processos

metodológicos adotados, o presente estudo adotou um compromisso de análise crítica constante sobre o trajeto definido e percorrido por forma a possibilitar uma triangulação de conclusões consistente baseada na sistematização de métodos usados durante a recolha e análise de dados, bem como na descrição pormenorizada dos processos de investigação usados (técnicas e tipos de interação com os inquiridos por forma a construir o sentimento de confiança) e dos contextos onde foram desenvolvidos.

O critério neutralidade associado ao de *corfirmabilidade* (Amado, 2014) no presente paradigma fenomenológico-interpretativo, procurou assegurar que, num contexto de intersubjetividade, a neutralidade do investigador fosse garantida através de uma representação equilibrada e equitativa das diferentes perspetivas dos participantes inquiridos, afastando assim pré-juízos ou pré-conceitos do investigador e por forma a que as descobertas resultassem apenas dos inquiridos e das condições da investigação (Lincoln & Guba, 1985).

Instrumentos de recolha de dados

Considerado o paradigma sistémico, interpretativo e compreensivo no presente estudo, e cujo conhecimento "assenta no princípio de que o geral reside no coração do particular tanto quanto o particular reside no coração do geral" (Barreto, 1996, p. 72), tentou captar-se não só uma visão macroscópica como microscópica da problemática abordada uma vez que "a compreensão e análise da micro-parte implica o macro todo" (Barreto, 1996, p. 72) num sistema poroso e correlacional das partes no todo e do todo nas suas partes. Assim, a recolha de dados foi realizada através de inquéritos com vista à obtenção de respostas manifestadas pelos participantes no estudo e com recurso de questionários e entrevistas (Wiersma, 1995). A aplicação de inquéritos pôde ser utilizada para recolher informação acerca de atitudes, sentimentos, valores, opiniões, etc., consoante o objetivo pretendido, e implicou a administração de perguntas aos indivíduos participantes no estudo (Amado, 2014).

Visão Macroscópica - Inquérito por Questionário

A visão macroscópica foi obtida através de inquéritos por questionário no qual as questões foram apresentadas sob a forma de formulário preenchido pelos participantes no estudo e que, através do qual se podem obter, rápida e eficientemente, dados para a investigação

em curso. (Tashakkori & Teddlie, 2009; Vieira, 2011). Os questionários foram administrados maioritariamente através da internet e uma minoria, aplicados diretamente pelo investigador. No entanto, e relativamente à aplicação dos questionários através da internet por forma a obter as informações mais rapidamente e a baixo custo (Coutinho, 2019), verificaram-se diversos desafios neste tipo de obtenção de informação como por exemplo o acesso aos endereços eletrónicos dos participantes e também as não-respostas aos inquéritos on-line por parte de uma grande quantidade de elementos da amostra selecionada colocando problemas à própria validade externa do estudo (Tashakkori & Teddlie, 2009) e no âmbito da recolha de informação através deste instrumento on-line.

Quanto à possibilidade de utilização de um instrumento já existente ou da construção de um próprio ao contexto investigativo o investigador relembra Punch (2014) acerca das vantagens e desvantagens de ambas as situações, e tendo sido considerado, após reflexão das mesmas, frutífera e pertinente a utilização de um inquérito por questionário já construído e validado por poder contribuir para o conhecimento das suas propriedades e valor, acrescentar conhecimento a uma temática comum, e crescentemente solidificar a fiabilidade ("assegura se os dados foram obtidos independentemente do contexto, do instrumento ou do investigador" (Mehrens & Lehman, 1984, p. 83)) e validade ("empiricamente verdadeiros, com rigor preditivo ou consistentes com o conhecimento estabelecido" (Amado, 2014, p. 116)) desse instrumento.

Assim, foi utilizado o "Inquérito por Questionário De Práticas Docentes Para A Criatividade Na Educação" de Morais et all. (2014), adaptado e validado para o contexto educativo universitário português, criado com o superior propósito de captar o tipo de condutas pedagógicas quanto ao estímulo da criatividade. O mesmo aponta para quatro fatores de avaliação tais como: incentivo a novas ideias; clima para expressão de ideias; interesse pela aprendizagem do aluno; avaliação e metodologia de ensino, perfazendo num total de 22 itens sob a forma de pergunta fechada. O questionário considera uma escala de Lickert de 5 itens na qual o 1 corresponde ao "Discordo totalmente", o 2 ao "Discordo", o 3 ao "Nem discordo nem concordo", o 4 ao "Concordo" e o 5 ao "Concordo totalmente". (Ver anexo 1 de Inventário De Práticas Docentes Para A Criatividade Na Educação.) Este questionário foi adaptado no sentido a ser também complementado com uma pergunta aberta.

A cada um dos itens fizeram-se corresponder os objetivos específicos da presente pesquisa e como consta nos apêndices 9 e 10 dos inquéritos adaptados para docentes e discentes.

Os itens do questionário, juntamente com os objetivos da pesquisa, serviram também de base estruturante para os guiões de entrevista construídos para o presente estudo.

Amostra dos questionários

O inquérito por questionário de Morais et all. (2014) aplicado a docentes e discentes do curso de mestrado de formação de professores no 1º Ciclo do Ensino Básico de Escolas Superiores de Educação da zona centro de Portugal (CRIES1, CRIES2 e CRIES3), contemplou um total de 70 inquiridos, dos quais 15 docentes e 55 discentes.

A amostra selecionada para a aplicação dos questionários foi uma amostragem não probabilística criterial, baseada em critérios pragmáticos e teóricos, adequada para abordagens qualitativas, e para a qual se selecionam os sujeitos do estudo segundo critérios pré-definidos (Charles, 1998), tais como o facto de serem docentes e discentes do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico.

Procedimentos

Os questionários foram administrados maioritariamente através da internet e uma minoria, aplicados diretamente pelo investigador. No entanto, e relativamente à aplicação dos questionários através da internet por forma a obter as informações mais rapidamente e a baixo custo (Coutinho, 2019) verificaram-se diversos desafios neste tipo de obtenção de informação como por exemplo o acesso aos endereços eletrónicos dos participantes e também as não-respostas aos inquéritos on-line por parte de uma grande quantidade de elementos da amostra selecionada colocando problemas à própria validade externa do estudo (Tashakkori & Teddlie, 2009) e no âmbito da recolha de informação através deste instrumento on-line.

Os dados obtidos através dos questionários foram primeiramente sujeitos a uma análise estatística através das médias dos itens aferidos para posteriormente as mesmas serem objeto de análise de conteúdo inserido ao contexto de estudo. De salientar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.

Visão Microscópica - Inquérito por Entrevista

Desta forma, e após a visão generalizada captada através dos questionários acima referidos, o investigador aprofundou o conhecimento privilegiando as opiniões de docentes e

discentes do curso de mestrado de formação de professores do 1ºciclo do ensino básico, seus sentimentos, emoções, desabafos e opiniões, como que captando "o ponto de vista do indígena" de Geertz (1978) e para o qual "os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um "nativo" faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura.) Trata-se, portanto, de ficções". (p. 25) O mesmo define ainda a ficção como "algo construído", "algo modelado" podendo a mesma não ser falsa, não-fatual ou apenas experimentos de pensamento. (p. 26) Assim, numa perspetiva de paradigma antropológico (Geertz, 1978), procurou-se compreender, interpretando, o ponto de vista do indivíduo entrevistado face ao objeto em estudo, o da criatividade, e no seu contexto de dia-a-dia, com o intuito de "descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face." (p. 65) Relembra-se assim, e também, Barreto (1996, p. 73) ao referir o conhecimento científico como uma construção aberta mas rigorosa, mediado pela autoconsciência dialogante entre diversos pontos de vista de indivíduos, diversos objetos de estudo e inclusive, diversos campos de conhecimento científico, e é nesta continuidade, que a visão microscópica aqui desenhada possibilitou aprofundar e assegurar maior validade de conhecimentos através de dados obtidos in loco, no momento exatamente anterior à força do trabalho, ou seja, no momento exato em que estão a ser formados docentes profissionalizados.

No entanto, e acerca da validade do conhecimento dos estudos antropológicos, caracterizado por sua forte componente interpretativa, Geertz (1978) alerta para a possibilidade da característica microscópica por vezes poder iludir alguns antropólogos sociais a construírem visões gerais a partir de verdades locais pondo em risco a própria validade do conhecimento interpretado e enfatiza a importância do material produzido pelo antropólogo no seu trabalho de campo, de peneiramento, de longo prazo, sobretudo qualitativo (mas não exclusivamente), predominantemente participante e realizado em contextos bem definidos, "que os megaconceitos com os quais se aflige a ciência social contemporânea - legitimamente, modernização, integração, conflito, estrutura… significado – podem adquirir toda a espécie de atualidade sensível que possibilita pensar não apenas realista e concretamente sobre elas, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente com eles." (p. 33). O mesmo investigador sugere ainda, que a questão da verificação que anuncia a validação do conhecimento científico nas áreas das ciências observacionais e experimentais, em etnografia, melhor deveria ser

compreendida como uma questão de avaliação e com o intuito de melhor diferenciar a qualidade e profundidade de relatos etnográficos. Assim, e validando o ponto de vista hermenêutico da antropologia interpretativa, "Qualquer generalidade que consegue alcançar surge da delicadeza de suas distinções, não da aptidão das suas abstrações" (Geertz, 1978; p. 35).

Nesta continuidade, para além dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário, obtiveram-se também dados para a compreensão da problemática em estudo através de inquéritos por entrevistas individuais e grupais, vugo *Focus-group*.

Tal como o questionário, as entrevistas implementadas visaram a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador (Amado, 2014), possibilitando, ainda, a obtenção de informação complementar através de esclarecimentos adicionais, e que nunca seria conseguida somente a partir de um questionário. (Silverman, 2000). As entrevistas podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas e têm o principal intuito de recolher dados descritivos na linguagem do inquirido, possibilitando ao investigador construir uma ideia sobre a forma como o mundo é interpretado pelos sujeitos. (Bogdan & Biklen, 1994; Vieira, 1999; Vieira, 2011). A partir de uma conversa intencional orientada por objetivos precisos (Amado, 2014), a entrevista revela-se adequada à análise do sentido que os indivíduos dão às suas práticas e experiências de vida: os seus valores, as suas referências, interpretações de situações conflituosas ou não, leituras que fazem das suas experiências, etc. (Quivy & Campenhoudt, 2018).

Quanto ao grau de estruturação das entrevistas implementadas, caraterizam-se por entrevistas qualitativas aplicadas centraram-se em tópicos pré-determinados (Merton & Kendall, 1946), através de um guião composto por perguntas abertas e fechadas (Coutinho, 2019), mas que "oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo" (Bogdan & Biklen, 1994; p. 135). Neste sentido, as entrevistas aplicadas poder-se-ão caraterizar como entrevistas de investigação semiestruturadas ou semidiretivas, baseadas diretamente nos objetivos da investigação e potenciadoras do discurso e expressão de indivíduos, recolhendo "opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores" (Amado, 2014). Sem imposição rígida de questões e permitindo a fluidez dos temas na ordem natural do diálogo, permite ao entrevistado liberdade para se expressar sobre o tema proposto e segundo o que considera mais relevante (Quivy & Campenhoudt, 2018).

Quanto à sua função as entrevistas poder-se-ão caraterizar como entrevistas de diagnóstico-caraterização cujo objetivo é dado para a caraterização do processo em estudo (Amado, 2014).

Após uma breve conversa informal durante a qual a investigadora e entrevistadora explicitou os objetivos da pesquisa (Quivy & Campenhoudt, 2018), a forma como a entrevista iria decorrer colocando-se recetiva ao esclarecimento de dúvidas/questões (Amado, 2014) e garantiu o anonimato das informações (Estrela, 1984), a investigadora considera ter sido possível construir um ambiente estimulante e propício a um diálogo aberto, livre e descontraído, e com o superior propósito de garantir assim a qualidade das entrevistas, ricas em dados, detalhes, expressões, opiniões, ideias, … (Bogdan & Biklen, 1994).

A escolha do investigador em aplicar entrevistas individuais incidiu nas vantagens da sua aplicação, possibilitadoras de ajuste das questões ao longo do processo, de aprofundamento da informação e de captação de atitudes e variáveis do foro sócio afetivo, mesmo que este instrumento seja identificado com as desvantagens de ser mais dispendioso, moroso na recolha e análise de dados, e suscetível de ocorrerem reações imprevistas frente ao entrevistador (Tedlie & Tashakkori, 2009).

Para além das entrevistas individuais realizadas, foram também implementadas entrevistas *focus-group* ou grupos focais ou de enfoque por possibilitar a amplificação dos questionamentos dos temas e das respostas obtidas, no qual emergem múltiplos questionadores e correspondentes (Vieira & Vieira, 2007), e que consistem em entrevistas realizadas a um grupo de sujeitos (Coutinho, 2019), sujeitos esses que têm em comum experiências ou conhecimentos e com o superior propósito de captar as suas perceções, opiniões, representações, significados, …, acerca de um tema/ tópico (Kumar, 2011). Tal como a entrevista individual, o *focus-group* combina a aplicação de questões pré-determinadas com a observação, sendo que, no entanto, neste contexto, o simples facto de se tratar de um grupo de indivíduos a debater ideias sobre um tema comum proporciona interações entre os participantes riquíssimas em informação (Tedlie & Tashakkori, 2009), e durante a qual "a interação que se gera no interior do grupo é, portanto, o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal caraterística" (Amado, 2014; p. 226).

Merton, o considerado pela comunidade científica "pai" do *focus-group* (Galego & Gomes, 2005), desenvolve e aplica consistentemente esta técnica de recolha de informação nos seus trabalhos baseada na interação entre participantes durante o confronto de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema lançado a discussão, potenciando assim a redescoberta do

indivíduo e dos outros bem como a transformação pessoal e profissional do mesmo (Vieira, 2006). A entrevista de grupo ou *focus-group* é considerada uma técnica de recolha de dados que, através da discussão/ interação de um grupo de indivíduos sobre um tópico apresentado e dinamizado pelo investigador (Morgan, 1997) pode ser utilizada em qualquer momento do processo de investigação e combinada com outros métodos de investigação, sobretudo com entrevistas individuais e inquéritos (Silva, Veloso, & Keating, 2014) bem como que vir a ser útil em diversos projetos de investigação, quer na educação, intervenção na saúde, compreensão de práticas de gestão e organização, ou comportamento do consumidor (Stewart, Shamdasani, & RooK, 2007). Como vantagens da utilização deste instrumento consideram-se a possibilidade de explorar novas ideias, a interação entre os participantes e a sondagem de opiniões, sendo que, e no entanto, também são tidas em conta desvantagens como a dificuldade em organizar os debates, o facto de poder ser dispendioso, de se correr o risco de o debate ser monopolizado por um ou dois participantes, ou ainda, de as opiniões poderem ser influenciadas pelo mediador (Tedlie & Tashakkori, 2009). Nesta continuidade, sendo uma das fragilidades desta técnica de recolha de dados a focalização ou direcionamento do investigador/ moderador durante o desenvolvimento do debate podendo este vir a condicionar ou influenciar os dados gerados durante a discussão (Morgan, 1997), importa reconhecer a importância da isenção do moderador na discussão e por forma a minimizar a sua influência na geração da informação uma vez que o seu papel não passa por emitir julgamentos mas sim questionar, ouvir, manter o foco da discussão e garantir a palavra a todos os participantes (Krueger & Casey, 2014).

Krueger & Casey (2014) referem cinco fases para a implementação desta técnica:

- Planeamento – Fase durante a qual são atendidas questões como: Quais são os objetivos orientadores do focus grupo? Que estrutura de guião de entrevista? Que participantes? Quantos participantes no grupo? Quantos grupos?

- Preparação – Fase de recrutamento dos participantes e de preparação de condições logísticas no local durante a reunião e discussão do grupo.

- Moderação – Fase de discussão que poderá ter, em média, a duração de 90 minutos durante os quais a intervenção do moderador representa um elemento chave para o sucesso da recolha de dados na medida em que promove um ambiente onde os participantes se sentem confortáveis, respeitados e livres para darem a sua opinião, potenciando assim a autorrevelação entre os participantes.

- Análise dos dados – Nesta fase os dados recolhidos são transcritos tendo por base as imagens, sons gravados e notas complementares retiradas pelo moderador durante o debate, enriquecendo a sua informação também com expressões faciais, gestos, tom de vozes enquadrados no seu contexto e com o principal intuito de fornecer uma interpretação de dados de maior qualidade e fidedigna das ideias dos participantes. Na primeira etapa da análise dos dados de codificação, e após a transcrição, são atribuídas categorias codificadas de acordo com os temas do guião e seus objetivos; numa segunda etapa de armazenamento/ recuperação, são compilados os extratos de texto nas respetivas categorias por forma a facilmente compará-los; a terceira etapa consiste na interpretação e poderá ser complementada com métodos de análise sistemática como o método de indução analítica.

- Divulgação dos resultados - Geralmente os resultados são apresentados sob a forma de relatório escrito mas poderão ser realizadas sessões de apresentação para devolução dos resultados aos próprios participantes.

Nesta continuidade, considerou-se a realização de entrevistas grupais ou *focus-group* por possibilitarem a amplificação dos questionamentos dos temas e das respostas obtidas, no qual emergem múltiplos questionadores e correspondentes (Vieira & Vieira, 2007) tendo sido, no presente projeto de investigação, realizadas 3 entrevistas *focus-group*, cada uma em uma instituição de ensino superior diferente.

Amostras de entrevistas

A amostra selecionada para as entrevistas individuais classifica-se como uma amostra não probabilística, uma vez que não se pode especificar a probabilidade de um sujeito pertencer a uma dada população (Coutinho, 2019), criterial, tendo sido selecionados elementos de uma população para o estudo segundo um critério pré-definido (Charles, 1998), o de serem docentes a lecionar o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico. Tendo em conta que, nem sempre uma amostra grande é possível nem tão pouco necessária (Coutinho, 2019), que o seu tamanho está relacionado com o problema a investigar (Charles, 1998), e tendo em consideração também as palavras de Merriam ao mencionar a importância em selecionar elementos com quem se possa "aprender ao máximo" (2002, p. 12), foram entrevistados três docentes: um docente à beira da reforma e com vasta experiência pedagógica e duas outras docentes, coordenadoras de cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo, e cada um de uma instituição de ensino superior diferente.

Para as entrevistas *focus-group* considerou-se também uma amostragem não probabilística (Coutinho, 2019) e por conveniência, uma vez que foram requeridos estudantes de grupos turma já definidos em contexto real, (de grupos de estudo pretendidos pelo facto de serem estudantes de mestrado de formação de professores com a vertente do 1º ciclo do ensino básico), que manifestaram disponibilidade e vontade em participar na investigação e cujos resultados incidem na não pretensão de generalizações (Schutt, 1999). A dimensão das amostras de cada *focus-group* variou consoante os grupos turma já estabelecidos, tendo variado entre as três entrevistas realizadas, cada uma numa instituição de ensino superior diferente (onde foram também aplicadas as entrevistas individuais), e contemplando 16 inquiridos na primeira entrevista *focus-group*, 19 na segunda e 18 na terceira.

Procedimentos

Para as entrevistas individuais procedeu-se primeiramente ao contato com o diretor de cada Escola Superior de Educação contemplada na investigação a fim de explicitar o propósito do estudo e solicitar autorização para implementação de instrumentos de recolha de dados. Após a autorização, a investigadora estabeleceu contato com docentes coordenadores do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico que indicaram quais os docentes a quem aplicar os instrumentos de recolha de dados. Foram então definidas datas e horas com esse propósito.

Durante a recolha de dados foi inicialmente explicado o objetivo da pesquisa, garantido o anonimato e solicitada e concebida também a permissão de gravação vídeo e áudio durante a mesma. As entrevistas individuais foram mediadas pela investigadora levando aproximadamente 120 minutos para as entrevistas individuais aplicadas nas Escolas CRIES1 e CRIES3, e aproximadamente 45 minutos para a entrevista individual com a docente da escola CRIES2.

Para as entrevistas *focus-group*, e após o contato com o diretor de cada Escola Superior de Educação contemplada na investigação a fim de explicitar o propósito do estudo e solicitar autorização para implementação de instrumentos de recolha de dados, foi estabelecido o contato com um docente de cada Escola Superior de Educação que indicou quais os grupos-turma onde aplicar os instrumentos de recolha de dados. Foram então definidas datas e horas com esse propósito. Aos estudantes foi solicitado também a sua colaboração e permissão de gravação vídeo e áudio durante a entrevista, explicado resumidamente o objetivo da pesquisa e garantido o anonimato. As entrevistas *focus-group*, enquanto conversa, foram mediadas pela

investigadora tomando por média aproximadamente 120 minutos em cada. A entrevista decorrida na Escola Superior de Educação codificada por CRIES1 decorreu também com a participação de um docente da turma e na qualidade de mediador juntamente com a investigadora.

O Guião de Entrevista

O guião das entrevistas semidiretivas foi construído de forma a servir como um referencial organizado para a obtenção de o máximo de informação com o mínimo de perguntas (Vieira, 2011) e teve como base de sustento a problemática da investigação, seus objetivos gerais e específicos e que se pretendiam alcançar com as entrevistas, organizados em blocos temáticos, e por conseguinte, numa ordem lógica e prática, as questões fundamentais e orientadoras para o desenvolvimento do tema proposto (Amado, 2014). O primeiro bloco temático consistiu na apresentação e legitimação da entrevista no sentido em que, a partir do momento em que o investigador explicita os objetivos da entrevista está ao mesmo tempo a minimizar interpretações inapropriadas das questões por parte do entrevistado e colocando-o à vontade para a mesma (Foddy, 2002). Definida a problemática e os objetivos da investigação, e criados nesta sequência os objetivos específicos das entrevistas, os restantes blocos foram baseados, para além na experiência profissional e revisão da literatura realizada, nas questões estruturantes dos inquéritos por questionário, e que, também a elas se fizeram corresponder os objetivos da investigação com o intuito de relacionar e aprofundar a informação obtida através de todos os instrumentos de recolha de dados utilizados. Foram assim utilizadas para os inquéritos por entrevista, individual e *focus-group*, questões abertas, com o intuito de admitir respostas mais pessoais e com o mínimo de interferência por parte do entrevistador investigador, singulares e que contivessem apenas uma ideia a explorar, claras e de linguagem acessível, e neutras para possibilitarem um clima de à vontade durante a entrevista (Amado, 2014). As questões aplicadas, segundo o mesmo autor, poder-se-ão caraterizar como perguntas de experiência ou comportamento na medida em que se relacionam com as experiências do entrevistado, perguntas de opinião ou valor no sentido em que procuram compreender os processos cognitivos e interpretativos do entrevistado, e perguntas de conhecimento a partir do momento em que "permitem descobrir a informação factual do mesmo". (p. 218) Ainda acerca da construção do guião de entrevista, foi tido em atenção o referido por Ghiglione & Matalon (1997) aquando mencionam o facto de as respostas do entrevistado poderem ser, inicialmente mais superficiais, e que, com o decorrer da entrevista, poderem tornar-se mais profundas e

detalhadas à medida que o grau de confiança e empatia se vai construindo durante a entrevista (Rubin & Rubin, 2005), ou até mesmo, poderem revelar-se contraditórias no sentido em que o próprio entrevistado se vai autodescobrindo durante o decorrer da entrevista podendo ir refletindo e aperfeiçoando a construção do seu pensamento e discurso, e que por isso mesmo, poderem pôr em causa a validade da entrevista como método de investigação (Ghiglione & Matalon, 1997).

Durante a entrevista, com o intuito de proceder a uma correta gestão da mesma, o investigador considerou as recomendações de Amado (2014) e que aqui se evidenciam alguns dos tópicos tais como: ganhar a confiança do entrevistado, apresentar-se como um aprendiz, fomentar a fluidez do discurso do entrevistado, sem cortar a palavra, dirigir o discurso rigidamente ou interferir opinando, fazer discretos registos, esclarecer quanto aos objetivos da entrevista e quadros de referência do entrevistado, entre outros. Ver apêndices 7 e 8 dos guiões de entrevista individual e grupal.

Também acerca da transcrição da entrevista, o investigador teve igualmente em consideração o facto de a fidelidade da informação recolhida assentar na exigência da captação do discurso do entrevistado, discurso esse que vai para além de meras palavras e que deve contemplar também os diversos tons de voz, pontuação da fala, etc., no sentido a, através de uma "escuta sensível", esta se poder traduzir e aproximar o mais fielmente às ideias enunciadas pelo entrevistador e sem deturpações da mensagem transmitida (Crusoé, 2009). Assim, e mesmo considerando o vivido como "irrecuperável em sua total vivacidade" (p.85), a transcrição realizada procurou manter o máximo de fidelidade com o vivenciado durante a entrevista, evitando a excisão da mensagem escrita e inerte com a vivacidade do momento, e transpondo assim, para além da mensagem escrita, algum calor humano, alguma sonoridade e alguma vivacidade (Queiroz, 1983). Ver apêndices de transcrições individuais 11, 12 e 13, e grupais 14, 15 e 16.

Da análise de conteúdo

Após ser dada a prévia autorização por parte dos inquiridos, as entrevistas foram gravadas e transcritas para prosseguir com a análise de conteúdo, sendo esta referida por Bardin como um "conjunto de técnicas de análise de comunicações" (2011, p. 33) que permitem analisar sistematicamente material textual, com o intuito de desvendar estruturas e regularidades nos dados e fazer inferências com base nessas mesmas regularidades (Myers, 1997). Assim, e após a recolha de informação e transcrição da mesma, procedeu-se à análise de

conteúdo (iniciado aquando a transcrição ao se iniciar a organização da informação e de acordo com os objetivos da investigação), ou seja, à divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de informações relevantes e decisão sobre que informações deverão posteriormente ser transmitidas (Bogdan & Biklen, 1994). Definida por Robert & Bouillaguet (1997, p. 4) a análise de conteúdo "possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata". Tal dimensão interpretativa pode ser considerada de perigosa por poder interferir com a validade da informação (Lima, 2013), no entanto, num quadro de investigação interpretativo e qualitativo, não faria sentido, ficando até mesmo aquém, se se resumissem as inferências a meras quantidades de informações e cálculos (Amado, 2014). Ainda segundo Amado (2014), a caraterística principal da análise de conteúdo incide sobre o facto de esta ser possibilitadora de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos através da codificação em categorias, e assim, a captação do sentido pleno da informação, mediante as inferências interpretativas do investigador baseadas nos seus quadros de referência, sendo "este aspeto que permite aplicar criativamente a análise de conteúdo a um leque variado de documentos,…, de modo a que o investigador possa "assumir" o papel de ator e ver o mundo do lugar dele, como propõe a investigação de cariz interacionista e fenomenológico." (p. 305)

No entanto, o investigador, reconhecendo que a análise de conteúdo "para produzir resultados válidos, deve possuir objetividade e fiabilidade, ou seja, o mesmo material, quando analisado com base no mesmo sistema de categorias deve ser codificado da mesma forma, mesmo quando sujeito a várias análises" (Coutinho, 2019, p. 223), procurou atender na presente análise de conteúdo aos três tipos de fiabilidade segundo Krippendorff (1980): a estabilidade ou consistência e que refere o grau de invariabilidade do processo de codificação durante um período de tempo; a reprodutividade ou consenso e que se baseia no grau de recriação para diferentes circunstâncias; a precisão que consiste no grau que o processo de codificação revela ao se adequar funcionalmente com um padrão conhecido.

Assim, e considerada a presente análise de conteúdo como um estudo estrutural cujo objetivo se prende com a análise das ocorrências (por forma a compreender o que acontece, o que é mais importante, caraterísticas e atributos), procurou colocar-se em evidência as caraterísticas dos fenómenos e a regularidade dos mesmos (sem relação com variáveis ou hipóteses), por forma a descrever e elucidar caraterísticas e comparar mensagens de diferentes

fontes, (nomeadamente, de entrevistas e questionários a docentes e discentes) (Vala, 1986). Neste âmbito, relembra-se ainda Guerra (2006) aquando menciona a análise de conteúdo como compreensão dos sentidos de ação social ao invés da explicação de causalidades.

Assim, foram consideradas no presente estudo as seguintes fases do processo de análise de conteúdo referidas por Amado (2014):

- Definição do problema e objetivos por forma a guiar todas as decisões posteriores (como por exemplo a possibilidade ou não do uso de palavras como "mais" ou "menos", etc.). Ver apêndice 1, 3, 4, 5 e 6 da questão orientadora, objetivos geral e específicos, instrumentos de recolha de dados e operacionalização;

- Clarificação do quadro de referências teórico contemplado para a investigação e por forma a suplantar as inferências do investigador;

- Constituição de um *corpus* documental a analisar, adequado aos objetivos da investigação (e que caraterizam o presente estudo como mais intensivo do que extensivo e sem preocupação de representatividade num universo maior). De salientar ainda que para a maioria dos documentos a analisar e resultantes do próprio processo de investigação, como as transcrições das entrevistas ou a pergunta aberta dos questionários, não foi utilizado nenhum *software* específico para a sua análise de conteúdo, tendo sido feitas as inferências de dados pelo investigador.

- Leituras atentas e sucessivas possibilitadoras de um aprofundamento da mensagem e por conseguinte, de estabilização segura, detalhada e determinante das inferências alcançadas;

- Formulação e estruturação de hipóteses, que no presente estudo, por ser estrutural, a existirem, poderão ocorrer durante a análise;

- Categorização durante a qual se definem as categorias (forma geral de conceito) e que permite reunir o maior número de informação esquematizada e, consequentemente, a correlacionar (Coutinho, 2019); Considerado o processo de categorização referido por Amado (2014), após a definição de categorias de análise com base nos objetivos da investigação e sua correspondência com um código, e que na presente investigação foi considerado um código de cores que relacionasse a categoria às unidades de sentido que contêm as ideias-chave (unidades de registo), procedeu-se à organização da informação, codificação das ideias-chave contidas nas unidades de sentido através das cores definidas nas categorias e posterior confronto (comparação) das unidades a que se atribuiu o mesmo código, através do seu recorte e

reagrupamento; A investigadora relembra ainda Bardin (2011) para a qual a codificação em si compreende três aspetos a ter em conta, tais como: o recorte ou escolha das unidades para análise, que consistem em seções do texto de dimensão variável e impregnadas de significado para os objetivos pretendidos; a enumeração ou escolha das regras de contagem das unidades de análise, e que na presente investigação foram consideradas a presença e/ou ausência de elementos, a frequência ou regularidade de aparição de elementos significativos, a intensidade com que foram proferidos no discurso, a direção de opiniões, favoráveis ou desfavoráveis, a ordem com que os elementos aparecem no discurso e a concorrência ou de diferentes significados presentes em unidades de análise; e a categorização ou escolha de categorias, e que, tendo em consideração o referido por Coutinho (2019), foram aqui selecionadas por forma a possibilitar a exclusão mútua (elemento utilizado apenas para uma categoria), a homogeneidade (categorias definidas mediante uma única dimensão de análise), pertinência (categorias definidas de acordo com os objetivos da pesquisa), objetividade e fidelidade (categorias bem claras e definidas por forma a evitar distorções na interpretação) e produtividade (categorias promotoras de férteis inferências). Ver apêndice 2 de Categorização por cores de objetivos, categorias, blocos temáticos, itens de inquéritos e instrumentos de recolha de informação utilizados.

Dadas as caraterísticas da presente investigação e as categorias de codificação nela contempladas, a investigadora relembra ainda Bogdan & Biklen (1994) aquando classificam diferentes tipos de códigos presentes nas investigações, e relaciona as categorias definidas presentemente com caraterísticas dos *Códigos de definição de situação,* "cujo objetivo é o de organizar conjuntos de dados que descrevam a forma como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares. Está interessado na visão que os sujeitos têm do mundo e na forma como se vêem a si próprios em relação à situação ou ao tópico em causa." (p. 223)

Ver Apêndices 19, 20 e 21 de categorização de entrevistas individuais a docentes e apêndices 22, 23 e 24 de categorização de entrevistas focus-*group* a discentes. Ver também apêndice 25 de categorização de análise de conteúdo de pergunta aberta dos inquéritos por questionário a docentes e discentes.

- Tratamento dos resultados: a inferência e interpretação é referido por Coutinho (2019) como a fase seguinte na análise de conteúdo e, durante a qual, se comparam informações, se encontram semelhanças e constrangimentos, e se estabelecem relações entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, sendo conferido assim o sentido à interpretação. Segundo Bardin

(2011) as interpretações buscam, em profundidade, o que está por trás da aparente e superficial realidade transmitida através das mensagens pelo anunciante.

Capítulo 3 – Representações sociais sobre a criatividade na formação de professores do 1º ciclo: Do tratamento de dados…

O presente capítulo sustenta como compromisso o tratamento de dados obtidos a partir dos instrumentos de recolha de informação selecionados por forma a poder alcançar possíveis respostas elucidativas dos objetivos específicos a), b) e c) e que servirão de base para a análise e discussão de dados do capítulo seguinte.

Assim, o tratamento da informação obedeceu a uma sequência lógica para cada um dos seguintes objetivos tal como se explana seguidamente:

Ao encontro das representações sociais sobre a criatividade na formação de professores (objetivo específico 1. a)

Docente e Discentes da CRIES1
Docente e Discentes da CRIES2
Docente e Discentes da CRIES3
Discentes da CRIES1, 2 e 3
Docentes da CRIES1, 2 e 3
Docentes e Discentes da CRIES1, 2 e 3
Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1.a)

Pontos de vista sobre a importância do desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores (objetivo específico 1. b)

Docente e Discentes da CRIES1
Docente e Discentes da CRIES2
Docente e Discentes da CRIES3
Discentes da CRIES1, 2 e 3
Docentes da CRIES1, 2 e 3
Docentes e Discentes da CRIES1, 2 e 3
Pergunta aberta de questionário
Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1.b)

Diferentes professores, estudantes e escolas: diálogos sobre a criatividade nas práticas pedagógicas (objetivo específico 1. c)

Docente e Discentes da CRIES1
Docente e Discentes da CRIES2
Docente e Discentes da CRIES3
Discentes da CRIES1, 2 e 3
Docentes da CRIES1, 2 e 3
Docentes e Discentes da CRIES1, 2 e 3
Análise de conteúdo de dados estatísticos
Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1.c)

Nesta continuidade metodológica, procedeu-se no presente capítulo ao tratamento de resultados da análise de conteúdo constantes nos apêndices 19, 20, 21, 22, 23 e 24 obtidos através das entrevistas presentes nos apêndices de transcrição 11, 12, 13, 14, 15 e 16, primeiramente com um olhar detalhado às relações entre docentes e discentes dentro de cada instituição de ensino tal como consta nos apêndices 26, 27 e 28, alargando à posteriori a visão interpretativa para as relações entre discentes dos vários estabelecimentos (apêndice 29) e também entre docentes (apêndice 30), e, continuadamente numa visão mais alargada, para as relações entre as informações obtidas de todos os discentes com todos os docentes das instituições abrangidas no estudo (apêndice 31). Complementou-se a esta inferência de interpretações a informação obtida através dos inquéritos por questionário e como consta nos apêndices 17, 18, 25, 32, 33 e 34. Com base nos mesmos apêndices, realizou-se o tratamento de resultados mediante cada objetivo específico, e para os quais se realizou também articulação da informação obtida aquando a revisão da literatura contemplada no presente estudo e como consta nos apêndices 35, 36, 37, 38, 39 e 40. Por conseguinte, e tendo assim sido potenciadas informações de resposta para cada objetivo específico traçado inicialmente, o investigador pôde desenhar um possível quadro informativo que pudesse satisfazer futuramente o objetivo geral da presente investigação, e consequentemente, poder também desenhar uma potencial resposta à questão de partida, tal como consta no apêndice 41.

Ao encontro das representações sociais sobre a criatividade na formação de professores (objetivo específico 1. a)

Para o objetivo específico definido e associado ao Bloco Temático A, Obj. 1. a) - **Relacionar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma**, subdividiu-se a análise em:

- Relações entre docentes e discentes de cada instituição (informações obtidas por entrevista e como consta nos apêndices 26, 27 e 28);

- Relações de discentes das várias instituições (informações obtidas por entrevista e como consta no apêndice 29);

- Relações entre docentes das várias instituições (informações obtidas por entrevista e como consta no apêndice 30);

- Relações entre docentes e discentes de todas as instituições (informações obtidas por entrevista e como consta no apêndice 31);

- Relações entre docentes e discentes e a literatura revisada (informações obtidas por entrevista e revisão da literatura e como consta no apêndice 35).

Docentes e Discentes da CRIES1

Conceito de criatividade: O docente CRIES 1 manifesta-se muito à vontade acerca do tema da criatividade baseando o seu conhecimento científico a uma perspetiva fundamentalmente histórica (cf. transcrição de entrevista no apêndice 11.). O docente refere que "o conceito de criatividade e a sua importância para a educação é do Alex Osborn, 1956, e entrou para Portugal logo quase a seguir […] O contexto em que isto aparece […] é o seguinte: o ensino que se performa no século 20 em Portugal foi um ensino essencialmente da era dogmática e… a ideia de ciclo preparatório veio trazer ideias novas. O próprio Alex Osborn quando criou o conceito deu origem às revoluções estudantis de 1962, porque ele a… chamou a atenção para a… não foi só ele, chamou a atenção para a atitude essencialmente dogmática da educação dos Estudos Unidos, e a… e ele foi uma grande esperança na altura, sobretudo entre os estudantes, mas não entre os professores lógico… e os estudantes revoltaram-se, e logo aquelas greves e aquelas pancadarias com a polícia em 1962. Aqui isso também acontece… […] Começou antes do 25 de abril […] a questão da criatividade não nasce no contexto atual, nasce no contexto de uma política Altamente [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] dogmática, portanto, o professor ensinava e não havia discussão com os alunos […] Surgiu com o chamado ciclo preparatório em 1968 p´la mão do Calvin de Magalhães que era professor de educação visual e pela mão do próprio estatuto da criação do ensino preparatório… e também do ciclo preparatório TE que foi criado nessa altura e para o qual selecionaram professores experientes… mas relativamente jovens, e que tiveram o melhor ensino que houve em Portugal nessa altura." O docente associa ainda a criatividade sobretudo ao pensamento divergente: "A criatividade funciona sobretudo como divergência".

Já as alunas, manifestaram as suas perspetivas baseadas no empirismo e conhecimento comum associando a criatividade à construção de ideias, resolução de problemas, liberdade de expressão, ampliação da compreensão dos intervenientes (criadores e leitores da criação). A título de exemplo reescreve-se uma das muitas ideias das discentes mas sugere-se ao leitor a leitura da entrevista presente no apêndice 14: "[…] criatividade é construir ou criar alguma

coisa a partir de outras coisas, de outros temas ou âmbitos e que são utilizados de maneira diferente", "capacidade de resolver problemas ", "Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável".

Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver- O docente considera que a criatividade se pode desenvolver por todos os indivíduos e mediante um conjunto de influências internas e externas ao indivíduo. Nas suas palavras: "Isso é discutir quem é que aprendeu a ser primeiro, por uma razão muito simples, primeiro, há o pensamento convergente e o pensamento divergente […] existem estilos cognitivos […] se és uma pessoa conservadora usas essencialmente pensamento convergente ou se és uma pessoa mais aberta e usas essencialmente o pensamento divergente … isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo. […] Tem de haver alguma predisposição, mas, é também uma questão de educação […] Isto tem a ver com atitudes, tem a ver com a educação da pessoa, mas tem a ver também com a experiência de vida […] Portanto, há aqui coisas que têm que ver com questões genéticas, com questões educacionais e com a própria experiência de vida das pessoas […] e com o momento histórico […] E depois há quem foram os meus professores, o que é que eles fizeram por mim etc.". Nesta continuidade, a maioria das alunas compreende a criatividade como uma capacidade inata e que nasce com os indivíduos podendo esta ser desenvolvida como uma competência, sobretudo na infância e mediante os seus gostos e experiências: "…são inatas, nascem connosco e depois são trabalhadas ao longo do nosso crescimento".

Neste sentido, os inquiridos consideram que a criatividade pode ter uma base genética que pode ser posteriormente desenvolvida pelos indivíduos.

Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação- Relativamente aos fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação o docente apresenta uma ampla panóplia de fatores tanto internos como externos ao indivíduo e nos quais se englobam alguns dos também mencionados pelas alunas.

Neste sentido, são apontados como fatores influenciadores da criatividade:

- Fatores educacionais – apontado pelo docente e que engloba primeiramente a família e depois a escola e os professores, "[…] A grande escola não é a escola, é a família! [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] […] O grande elemento importante aqui é a família! […] o centro disto tudo é muito íntimo". Este fator educacional é apontado também pelas alunas através da identificação do fator clima para a expressão da criatividade e sua valorização,

experiências proporcionadas e vividas, empatia e confiança entre professor e aluno, estabilidade emocional dos intervenientes, forma de transmitir o conhecimento e domínio desse conhecimento (entendido como menos importante, pelas alunas, comparativamente com a forma de transmissão): "[…] as crianças só podem ser criativas a partir do momento em que o adulto lhe dá liberdade para elas serem criativas… se lhes dermos espaço, liberdade ", "parte tudo e acima de tudo do educador/ professor, se for criativo o seu aluno está disposto a arriscar. Não tem tanto receio da, da punição do incorreto, então a criança é criativa, é livre… se o professor tiver uma mente criativa… acho que parte do adulto, em casa, na escola, no recreio, e assim a criança torna-se muito mais livre, sem o julgamento dos adultos."

- Estilos Cognitivos – apontado pelo docente e nos quais a personalidade determina que tipo de pensamento (convergente ou divergente) é usado preferencialmente pelo indivíduo que pode ser mais aberto ou conservador: "[…] existem estilos cognitivos […] se és uma pessoa conservadora usas essencialmente pensamento convergente ou se és uma pessoa mais aberta e usas essencialmente o pensamento divergente … isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo […]". Tal como o docente, também as alunas referem a personalidade do indivíduo preponderante para o desenvolvimento da criatividade, no sentido em que cada um escolhe a sua forma de atuar e mediante o seu próprio modelo idealizado de professor que quer seguir: "[…] personalidade… E da conceção do educador que eu quero ser", "Há coisas que eu vou sempre transgredir e não vou permitir que as pessoas moldem-me a mente."

- Fatores genéticos – apontado pelo docente e considerando existir uma predisposição genética para a criatividade que poderá ser desenvolvida ou não, consoante outros fatores: "[…] Isto tem a ver com atitudes, tem a ver com a educação da pessoa, mas tem a ver também com a experiência de vida, […] questões genéticas, com questões educacionais e com a própria experiência de vida das pessoas […] A questão da criatividade tem a ver com isso e com o momento histórico […]". Este fator genético é também considerado para a maioria das alunas ao associarem a criatividade também com capacidades "inatas, nascem connosco".

- Fatores culturais e de experiência de vida – apontado pelo docente e no qual destaca o agora, o momento histórico na vida das pessoas como algo muito importante e preponderante também para o desenvolvimento da criatividade: "A ocasião faz o ladrão", "o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas!". Tal como o docente, também as alunas fazem referências às experiências e contexto de vida no sentido em que pode beneficiar a criatividade

quando "é valorizado o processo e onde as crianças têm oportunidade de experimentar e de mostrar a sua criatividade."

O docente destaca a importância do momento histórico vivido pelo indivíduo e exemplificando com o 25 de abril em Portugal ou com o após da 2ª guerra mundial, salientando que durante épocas de crise e opressão se criam também momentos de grande expansão criativa potenciada pela revolta e vontade de mudança dos inconformados: "Com o 25 de abril […] passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… não! Eu sou capaz! Eu vou criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade com a língua portuguesa, mas isto depois morreu", " No momento em que eu fui criado, depois da 2ªguerra mundial, com a oposição à guerra, com amigos a morrerem na guerra, com um clima político a abafar as pessoas, as pessoas queriam mudar, portanto, estavam mais adaptadas a criatividades etc., quando tudo isso não acontece como agora, o momento histórico, as pessoas não ficam tão abertas às questões da criatividade." Acerca da escola, o docente refere ainda que, impulsionado pelo espírito do 25 de abril, "muita gente queria mudar e mudou-se muita coisa, mas depois, houve uma força muito grande que se tornou ditatorial […] os sindicatos". Nesta continuidade, e como fator influenciador dentro da própria escola, o docente destaca a continuidade pós 25 de abril e em como se continuou até aos dias de hoje a viver numa ditadura, embora que silenciosa, mas inibidora da criatividade. Na opinião do docente "nós saímos de uma ditadura e passamos para outra ditadura" e aponta para um leque variado de inúmeros atuais fatores inibidores dentro da escola e de opressão sobre a criatividade e todo o sistema educativo. Nesta continuidade, também as alunas apresentam fatores para a inibição da criatividade na educação, e, cada um com a sua perspetiva (docente e discentes), tal como se evidenciam seguidamente:

- Na perspetiva das alunas são referidas as punições de diversas formas e por parte dos professores para com os seus alunos através de atitudes não encorajadoras e/ou sancionadoras, inibindo assim a criatividade: "Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir…. tem de se desenvolver uma estrutura, o conhecimento existe. Agora, a maneira como eu vou transmitir isso é que pode inibir.", "se o professor tiver uma mente criativa, não julga o desenho, não julga a letra, não julga a forma como a criança resolveu um problema, não julga a forma como a criança descreveu na aula de história, …, ele acaba por, de alguma forma, estar aberto ao conhecimento sem ter o receio que o professor o

puna de alguma forma." Referem ainda: "a nossa criatividade já foi cortada connosco em crianças […] pela escola" e que quando lhes é exigida a criatividade na sua formação não sabem o que fazer: "[…] e chegamos aqui e pedem-nos criatividade e não percebem que nós estamos muito limitadas, e não estamos habituadas a ter essa liberdade para ter essa criatividade."

- Relativamente ao docente este analisa os fatores inibidores da criatividade na educação de uma forma bastante analítica e aprofundada, com base na sua experiência profissional e sob o ponto de vista do professor. Neste sentido enuncia e analisa como atuais fatores inibidores da criatividade os seguintes aspetos:

- A pressão dos sindicatos, "que exigem tudo e mais alguma coisa e que fazem o professor sentir-se eternamente insatisfeito, um coitado mal tratado", "Os sindicatos, as associações de professores, alguns pais nas suas associações…transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura, e… tu perguntas assim, bem… acabado o regime venha a criatividade, mas não é bem assim […] O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário do que tu possas imaginar […] e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco etc. [enumera com os dedos], isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos."

- A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia." Refere ainda que a sociedade atual exerce ainda mais pressão do que na ditadura "porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor", referindo-se aos pais de hoje como as verdadeiras feras da educação: "as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!" Refere ainda acontecimentos internacionais na educação como o "movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola." O docente soletra e sublinha de forma enfática, sílaba a sílaba que o que existe atualmente na educação em Portugal "é uma pressão tremenda sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito."

- A pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos limites de um livro fechado, contado e controladamente planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de planificar, e muito menos, de planificar criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos: "[…] e depois há outro tipo de pressão que são as editoras, não é?" Num tom irónico aponta para os professores dizendo que "têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã". O docente gesticula como se estivesse a folhear um livro e refere que "a ditadura dos manuais existe em Portugal" e que esta ditadura é um "indicador e inibidor da criatividade." Acenando com a cabeça reforça: "os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado", [fecha um círculo com as mãos], "e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou", [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa], "o que é que é isto? Isto não é criatividade!", [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], "não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima". Num tom irónico refere a importância do manual e de mecanismos complicados, "e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente."

- A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir mal pago, que exigem mais dele e/ou que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, não exige mais de si próprio trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê: "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor."

- A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo: "Por outro lado, os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada". Batendo incisivamente com a mão na parede o docente refere: "…e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, os outros caem-te em

cima, só não te comem viva porque não podem". Soletrando e sublinhando de forma enfática, sílaba a sílaba enuncia a própria pressão dos professores como inibidora do professor que tenta ser criativo.

- A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar: "A pressão dos programas e do ministério e das inspeções."

- A pressão dos próprios alunos de hoje, "que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes. […] sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas."

- A combinação entre a cultura dos alunos com o modelo de professor também é apontada como fator inibidor ou potenciador da criatividade: "A herança cultural dos alunos combinada com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos."

Concluindo, o docente refere que o professor que tenta ser criativo tem pouco espaço/condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à frente: "o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados". Enumerando com os dedos refere: "os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear". Acrescenta ainda a existência de demasiados fatores inibidores à criatividade atualmente tais como "a pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam", ou seja, "são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!"

Docentes e Discentes da CRIES2

Conceito de criatividade- A docente manifesta alguma dificuldade em definir criatividade e por considerar este um conceito muito abrangente. Nas suas palavras (ver

apêndice de entrevista 14): "Criatividade é a capacidade de criar novas coisas e de…de… tem a ver com pensamento flexível, tem a ver com uma dimensão cultural, tem a ver com várias dimensões, mas sobretudo criatividade é a capacidade de criar soluções, criar ideias, criar novas… formas de fazer as coisas. […] acho que é um conceito bastante abrangente e que difícil de definir mas muito rico e que é fundamental na formação de professores […] criatividade ligado ao mundo … à literatura, ao teatro, às artes, mas não é só, criatividade no dia-a-dia em que se revela e se manifesta".

Neste continuidade, tanto a docente como as alunas relacionam a criatividade com a resolução de problemas, com o dia-a-dia do indivíduo e em que se pode manifestar em qualquer área, e como uma capacidade e competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida e com novidade. Nas palavras das alunas e como consta no apêndice 15 da entrevista: "É a resolução de problemas"; "É ser colaborador"; "Originalidade"; "É uma competência que se desenvolve"; "Ir para além do que é esperado"; "Imaginar… capacidade de criar algo novo, diferente"; "É ter liberdade de criar, não haver restrições"; "É explorar a nossa imaginação"; "É algo…diferente"; "É sempre baseado em algo, o essencial é que aqui nós podemos acrescentar mais algo para nos basearmos". As alunas acrescentam ao testemunho da docente que a criatividade tem sempre que envolver alguma surpresa e reinterpretação de algo já existente considerando assim que a criatividade não surge do nada. A docente acrescenta ainda a associação da criatividade ao pensamento flexível, crítico e à inteligência: "Tem a ver com flexibilidade, acho que exige inteligência, exige pensamento crítico."

Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver- Relativamente ao entendimento da criatividade como inata ou competência a desenvolver, as opiniões são unânimes ao referirem a criatividade como competência a desenvolver ao longo da vida cuja importância dos fatores externos socioculturais é determinante para o seu desenvolvimento ou inibição. Nas palavras das discentes e em uníssono: "Pode ser desenvolvida". Nas palavras da docente: "Acho que pode ser desenvolvido, claro… Terá de haver sempre uma base mas tem a ver… acho que pode ser desenvolvido e deve e é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida mas é lógico que tem a ver com… a… a base cultural que as pessoas têm, as crenças que têm, famílias mais criativas, contatos com realidades mais culturais, mais diversificados". Nesta continuidade, a docente e a maioria das alunas, (não a generalidade: "Acho que isso também tem a ver com o desenvolvimento que foi feito ou não, não é algo inato. Acho que as pessoas, as crianças têm mais criatividade umas do que outras mas por ter sido

mais desenvolvida ou não"), considera também existir uma base interna para a criatividade. Para a docente "todos nós nascemos com algumas aptidões que são… eu acho que a componente genética existe, agora, há uma dimensão sociocultural que se vai desenvolvendo ao longo da vida e eu nos marca e que nos condiciona… A genética não se pode negar" e a maioria das alunas considera haver uma predisposição interna também relacionada com a personalidade e conforme se revela no seguinte excerto da entrevista explícita no apêndice 15: "há capacidades que vêm já com as crianças", "há sempre uma queda mais para algum lado… como é que eu hei-de explicar". Uma minoria (uma aluna) considera ainda que a criatividade não está relacionada com a genética: "não é algo inato". No entanto, e apesar de relacionarem a criatividade com características internas do indivíduo como a personalidade, interesses, coragem e idade do indivíduo ("[…] a personalidade vai proporcionar que… por exemplo, se eu fosse uma pessoa muito introvertida não era capaz ou seria incapaz de dançar à frente de toda a gente, ou fazer algumas coisas", "Também depende do nosso interesse", "Se nós gostarmos mais de matemática vamo-nos esforçar mais da parte da matemática ou da pintura, ou…", "Sim uma pessoa tem os seus gostos, os seus próprios gostos que depois vão direcionar", "Se calhar quando tiveres mais anos de carreira hás-de ter mais coragem (para se ser criativa)", "Ou não… às vezes quanto mais anos de carreira mais se acomodam", as alunas manifestam ainda a opinião de que todos os indivíduos têm a capacidade de criar ("[…] todos os pequeninos têm capacidade para criar"), e que uns são mais criativos do que outros relacionando o nível de desenvolvimento criativo do indivíduo em adulto com o desenvolvimento criativo realizado em criança ("Há pessoas mais criativas que outras, está aqui o exemplo, a Lia tem muito mais criatividade do que eu […] Se calhar a Lia foi mais estimulada em criança").

Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação- Como referido anteriormente, tanto docente como alunas (à exceção de uma minoria), consideram existir fatores internos para a criatividade se desenvolver ou não na educação. Assim, a docente dá um grande ênfase para a predisposição genética que poderá ou não ser desenvolvida através de fatores externos ao indivíduo ("acho que herança genética dá para tudo aquilo que nós somos na vida, pronto… as neurociências provam isso… há uma dimensão cultural, agora, a criatividade, eu estava a dizer que depende muito da educação que nós temos desde infância") e as alunas direcionam tais fatores internos para a personalidade (que poderá influenciar na coragem da exposição e aceitação ou não de críticas externas): "[…] a personalidade vai proporcionar que… por exemplo, se eu fosse uma pessoa muito introvertida não era capaz ou seria incapaz de dançar à frente de toda a gente, ou fazer algumas coisas "; para os interesses e

gostos (que influenciarão no empenho e esforço): "Também depende do nosso interesse", "Se nós gostarmos mais de matemática vamo-nos esforçar mais da parte da matemática ou da pintura, ou…", "Sim uma pessoa tem os seus gostos, os seus próprios gostos que depois vão direcionar"; para a idade (que influenciará positiva ou negativamente na predisposição ao trabalho criativo e consoante a personalidade também): "Se calhar quando tiveres mais anos de carreira hás-de ter mais coragem (para se ser criativa)"; "Ou não… às vezes quanto mais anos de carreira mais se acomodam".

Relativamente aos fatores externos ao indivíduo para desenvolverem ou inibirem a criatividade na educação, tanto a docente como todas as alunas são concordantes ao consideram que estes são de extrema importância na medida em que, mesmo havendo uma base interna, será sempre a sua conjugação com os fatores externos que irá determinar o desenvolvimento ou inibição dessa mesma base. Segundo a docente, "é lógico que se pode desenvolver a criatividade através do português, da matemática, através de tudo, através de tudo, tudo, […] é lógico que a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes não é?" indo assim ao encontro das ideias das discentes: "uma pessoa tem sempre uma queda mais para algumas coisas do que para outas, mas a forma como a vida também ajuda a encaminhar pode influenciar nisso… eu posso ter mais jeito para a pintura do que para a matemática mas não significa que eu não seja boa a matemática, simplesmente, se calhar a vida direcionou-me mais para a pintura… é um exemplo…" A docente acrescenta ainda que "quanto mais diversificada é a vida ao nível das interações, como o social e físico, mais hipóteses de sermos criativos" indo também ao encontro das discentes ao referirem que "o meio contribui muito pra o desenvolvimento da criatividade, ou desenvolve ou restringe".

Apesar de concordantes relativamente à conjugação da base interna com os estímulos externos, docente e discentes apontam, no entanto, para diferentes pontos de vista no que se refere aos fatores externos. Tal como as discentes, a docente compreende como fatores externos os estímulos culturais e educativos, nos quais referencia primeiro a família (podendo ser uma família mais ou menos criativa: "Terá de haver sempre uma base mas tem a ver… acho que pode ser desenvolvido e deve e é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida mas é lógico que tem a ver com… a… a base cultural que as pessoas têm, as crenças que têm, famílias mais criativas, contatos com realidades mais culturais, mais diversificados…") e à posteriori a escola (para a qual enfatiza a importância de estímulos para a criatividade se desenvolver sobretudo na infância: "depende muito da educação que nós temos desde infância",

"o ensino superior passa muito depressa portanto, há… todo esse trabalho tem de começar desde a infância") e seguida da formação ao longo da vida: "a formação inicial é importante […] a formação inicial é só uma primeira etapa […] é uma primeira etapa da formação profissional, mas depois aprende-se". A docente acrescenta ainda que tanto a postura do professor em apresentar os conteúdos, proporcionar experiências estimulantes e valorizar a criatividade ("tanta coisa, pode interferir positivamente é dar espaço para que possa haver a criação de novas […] dar materiais, dar recursos, obviamente estimulantes que proporcione novas experiências, novas vivências, novas… que as crianças criem coisas, as crianças e também os adultos não é?", "para promover um pensamento mais criativo, mais flexível, para ser capaz de encontrar algumas soluções, para ser… o professor reflexivo que tanto se fala, que eu não gosto muito, gosto mais da expressão professor crítico, […] não é possível sem criatividade"), como a postura do aluno em aceitar esses estímulos e querer desenvolver a sua criatividade ("depende muito das alunas") são fatores potenciadores ou inibidores da criatividade. Neste seguimento, a docente manifesta a sua preocupação pelas docentes no início de carreira profissional e por terem uma profissão pouco estável e assim pouco incentivadora de confiança e de criatividade num início profissional tão importante para a própria construção de identidade e base de um professor e para os anos seguintes ("neste momento é uma coisa que eu acho muito preocupante e que eu espero haver melhores anos, porque não conseguem trabalho, ou daí vão para situações de subemprego em que ganham mal, não lhes permite nada ser criativos, em situações às vezes muito autoritárias, não respeitam nada a autonomia profissional, e depois, quando começam a trabalhar e a poder se descobrir como profissionais às vezes já passou muito tempo, os melhores anos da vida profissional"). Para além deste fator inibidor da criatividade na educação, como a instabilidade profissional, o momento tardio da experiência profissional na vida do indivíduo e a necessidade de arranjar um subemprego, muitas vezes mal pago, muito autoritário e sancionador da criatividade, a docente aborda outros fatores como inibidores da criatividade e relacionados com o que considera ser a generalidade de caraterísticas das alunas dos dias de hoje tais como: o conformismo com o que a escola oferece sem terem poder de argumentação ou espírito crítico ou criativo no sentido de apresentarem novas sugestões, a ausência de hábitos de leitura, ao invés de resumos de resumos ou de leituras de notícias rápidas e pouco fidedignas em suportes tipo Facebook, a pouca diversidade de estímulos culturais, entre outras: "…vêm os professores e dizem que eles [estudantes] não estudam, só veem os Powerpoints, só fazem aquilo mesmo que lhes é pedido, só fazem resumos de livros, não leem livros inteiros [riso sarcástico], portanto, tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível

e criativo nem ao trabalho de pesquisa […] Eu acho que o pré-escolar e o 1º ciclo, com os seus defeitos, lá vão funcionando, no final do básico e do secundário eu acho que se devia rever como é que está a funcionar, eu acho sinceramente que me preocupa porque eu vejo pelos estudantes que recebemos, preocupa-me muito. Não ler o livro e ler o resumo dos Maias, quer dizer, eu lia os livros, lia a Cidade e as Serras, quer dizer eu lia os livros […] são estudantes trabalhadores, têm poucas bases, não vão às aulas, não estudam, veja bem como é que uma pessoa trabalha com esta gente portanto, não há plano de estudos, não há salvação possível, o estágio só, não chega. Isso é um problema que nós estamos a sentir. Eu penso que as aulas não têm que ser, eu estava a dizer, eu fiz muito a minha própria autoformação, há estudantes que conseguem fazer isso, há outros que lhes faltam as bases para conseguir dar esse salto e portanto, isso é um problema, e só veem depois powerpoints, ou leem resumos, não se leem livros, não vão estudar…[faz cara de quem torce o nariz] está tudo muito preso com cuspo, eu isso aí preocupa-me muito […] acho que é um problema nacional, é um problema internacional até, que acho que há outros países que também se estão a queixar desta questão… se não vão às aulas, da falta de estudo, da falta de hábitos de leitura, de hábitos culturais, quer dizer, e estão só nas redes sociais a ver as notícias filtradas por outros, quer dizer, não é o mesmo que ver as notícias e as informações em primeira mão… não ir ao cinema, não ir a um teatro, não é? Tudo isto faz parte do desenvolvimento cultural, conhecer espaços culturais, ir viajar, ver outros estados de espírito… viajar, agora viajam mais mas nem todos, estes que são estudantes trabalhadores começaram a estudar tardiamente… e outros que até nem começaram a estudar tardiamente mas que faltam muito às aulas e que não estudam, é difícil depois acompanharem e isso aí eu acho que … portanto, resumindo, eu acho que … o plano de estudos eu não gosto […] foi tudo muito imposto, por mim não era aquele plano de estudos que estaria, nem a nível nacional a legislação é muito restritiva e tivemo-nos que cingir àquilo que foi imposto e depois a agência de creditação ainda fez mais exigências e pronto, eu acho que ninguém gosta muito daquele plano, mas, dentro do plano que temos fazemos o nosso melhor e acho que as coisas… acho que se promove a criatividade, estes trabalhos finais que eles fazem, têm a pesquisa e pronto, acho que isso é uma preocupação durante o estágio, durante as aulas, agora, se eles não vão às aulas, não estudam… não há milagres também, portanto, isso é um problema que estamos a sentir. Uma coisa é o que está estruturado, o que está preparado e outra coisa é aquilo que as pessoas aprendem e que aproveitam do, das condições que lhes dão para aprenderem. A… não vou generalizar para todos os estudantes como é evidente, […] eu acho que nunca nem tive tão maus nem tão bons alunos como neste momento. […] e requer alguma preocupação […] Depois

há alunos brilhantes, é mais mulheres mas pronto [sorri] e com uma vontade de aprender, há de tudo.".

Como referido anteriormente, as alunas, tal como a docente, realçam os estímulos nos 1ºanos de vida, fora e dentro da escola, considerando que estes determinam e potenciam ou não a criatividade do futuro adulto, e ainda as experiências ao longo da vida no sentido em que, mesmo podendo haver predisposição para determinada área, a experiência de vida poderá ou não determinar o seu desenvolvimento. Mais, referem que as experiências de vida podem ser potenciadas pela família, escola, sociedade e sua cultura ("A cultura, a sociedade […] A família […] As experiências, as vivências que a criança é exposta, a…, pronto também as atividades que lhes propõem no jardim-de-infância ou em casa, depois numa escola… para mim é as experiências e as vivências") e que, nesse sentido, tais ambientes podem potenciar experiências promotoras do desenvolvimento de competências criativas e fomentar clima de liberdade de expressão para que a criatividade ocorra ou, inibir esse mesmo desenvolvimento não favorecendo clima de liberdade de expressão e sancionando quem sai fora da norma e tenta ser criativo ("A liberdade que tiveram… ou não…"). No entanto, referem ainda que os resultados criativos dependem também da personalidade do indivíduo ao encarar tais restrições e julgamentos ("são julgados porque erram", "Sim, ou porque sai fora da norma", "não deixa a própria pessoa ser criativa… é julgada pelo erro", "se diz que é um erro já está a restringir e se calhar aí não há grande liberdade […] e depois a pessoa deixa de fazer algo…que lhe faça sentido", "deixa é de transmitir", "Ou não […] Mas se calhar se for muitas vezes acaba por […] por perder toda a criatividade e fazer quase tudo segundo a norma", "Também há pessoas…. Não estou a pensar tanto nas crianças mas numa maneira geral, há pessoas que depois não se preocupam com o que os outros dizem e não vão deixar de fazer aquilo que gostam só por… por causa dos outros dizerem que está errado ou não. Pode influenciar muita gente a deixar de fazer algo por achar que está mal, por as outras pessoas apontarem isso"). Contudo, as alunas referem ainda que a criatividade depende também do próprio indivíduo e que "tem de partir muito, muito, muito de nós, ou nós começamos a ser criativos ou não" (discentes da CRIES2); "tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos" (discentes da CRIES3). Algumas alunas consideram ainda, e relativamente às experiências, que quanto mais experiência de vida o indivíduo tiver mais criativo pode ser uma vez "que novas experiências são sempre enriquecedoras". No entanto, este argumento é contrariado por outras alunas ao associarem a experiência de vida também com a experiência profissional, e alegando que, quanto mais anos de experiência profissional mais acomodado e sem vontade se torna o

indivíduo para desenvolver a criatividade ("às vezes quanto mais anos de carreira mais se acomodam").

A escola é compreendida por unanimidade do grupo como um potenciador ou limitador da criatividade no caso de haver regras muito rígidas, e por isso, consideram que o papel do professor é preponderante para potenciar competências criativas através da exemplificação, da sua própria criatividade e do incentivo e valorização da mesma, sendo o professor assim, compreendido como mais um fator ao desenvolvimento da criatividade segundo as alunas: "se os professores nos influenciarem e promoverem a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas, mas enquanto que, se for ao contrário, se os professores nos disserem que nós temos de seguir a norma, nós também vamos ensinar só a norma (encolhe os ombros e gesticula com as mãos) e isto é sempre um ciclo". Assim, consideram que se durante a formação de professores houver estímulo para desenvolver a criatividade, então também as discentes irão futuramente estimular os seus alunos no 1º ciclo, no entanto, se os estímulos forem sempre os mesmos também assim consideram ir fazer no 1º ciclo, como se se tratasse de um ciclo vicioso. Nesta continuidade de raciocínio, também as discentes, tal como referido pela docente anteriormente, consideram muito importante a formação inicial e contínua para se desenvolver a criatividade nos seus futuros alunos.

Docentes e Discentes da CRIES3

Conceito de criatividade- A docente manifesta que o tema da criatividade não é a sua especialidade científica, e referindo falar só empiricamente, compreende a criatividade com algo fora do estabelecido, algo diferente, mas que faça sentido, comum pensar diferente, e considera-a uma competência, transversal a qualquer área temática e ligada à flexibilidade mental. Nas suas palavras: "Não sei, não sei nada de criatividade […] Para mim criatividade é algo fora do estabelecido. Portanto, é algo que seja diferente e que, seja diferente mas tenha sentido. Portanto, não é fazer mais do mesmo, é fazer diferente […] a criatividade está ligada com a flexibilidade e tudo isso." (Ver apêndice 13 de entrevista à docente.)

Neste âmbito, tal como a docente também as alunas consideram que a criatividade não tem limites, é subjetiva e depende de cada um, e associam-na a uma capacidade que possibilita pensar mais além, pensar fora da caixa, reinventar e reinventarmo-nos, a inovação, a encontrar

soluções para problemas, dar alma atribuindo significado a algo, a transformar uma desvantagem em vantagem e coisas banais em interessantes, diversificar, e que em contexto do 1º ciclo pode ajudar a sair do registo do manual escolar e complementar com algo mais individualizado e apropriado ao contexto. (Ver apêndice 16 da transcrição da entrevista.) Na voz das alunas: "É a capacidade de pensar mais além", "a criatividade não tem limites", "Eu acho que a criatividade é a capacidade de fazer algo com aquilo que temos, ou seja, com as coisas que já foram utilizadas coisas diferentes, ou seja, reinventar e reinventarmo-nos", "é o pensar fora da caixa", "É ser inovador", "É encontrar várias soluções para um mesmo problema", "É ter um problema e com a criatividade é fazer dele não um problema mas se calhar torná-lo numa situação vantajosa".

Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver - As opiniões de docente e alunas são convergentes compreendendo ambas as partes que a criatividade tem de partir de algo e que todos os indivíduos têm uma base genética ou potencial criativo, mas que nem todos o conseguem desenvolver. Segundo a docente e relativamente à criatividade, "todos nós temos potencialidade para, mas nem todos a conseguimos desenvolver, essas competências" e todas as competências como a criatividade, são passíveis de desenvolvimento através dos estímulos externos, com o trabalho de equipa e em qualquer área ("Eu penso que as competências podem ser todas desenvolvidas, embora eu considere que elas podem ser desenvolvidas", "vejo a criatividade como algo que se desenvolve e algo que se desenvolve melhor se trabalharmos em equipa"). Neste sentido as alunas acrescentam que, mesmo podendo existir uma predisposição interna ao indivíduo (base genética ou potencial para ser criativo), esta não é determinante para se ser criativo uma vez que as experiências/ estímulos externos podem desenvolver essa capacidade, ou no caso de não serem favoráveis, podem fazer com que o desenvolvimento desse potencial seja inibido. Na voz da grande maioria das alunas : "deve haver uma espécie qualquer, uma predisposição na pessoa que a permita ser mais criativa ou não, que já nasce com a pessoa, claro que depois essa capacidade pode ser desenvolvida, explorada, nós somos resultado de toda a nossa vivência", "a criatividade está um pouco relacionado com a forma como vemos o mundo, e eu acho que isso não é treinado, é algo que é intrínseco, que pode ser trabalhada, pode ser estimulada mas que nasce connosco", "Eu acho que há pessoas que têm mais criatividade, por si têm mais essa capacidade de ser criativas, mas é sempre algo que pode ser trabalhado", "Se nos deram essa oportunidade, ou se nos derem e apresentarem desafios nós temos que a desenvolver […] o meio porque … interfere com o desenvolver ou inibir a criatividade". Referem ainda que o próprio indivíduo determina o tipo

de resposta aos estímulos externos resolvendo ou não desenvolver a sua criatividade: "às vezes para umas pessoas trata-se de um desafio e para outras não, tem muito a ver com a forma como nós encaramos o que nos é proposto, porque apesar de ser uma coisa específica a forma de como nós a contornamos também parte muito de nós. Às vezes nós é que nos conformamos com o que nos é proposto e não decidimos trabalhar com essa criatividade (sorri)", "Isso também depende um bocado da personalidade da pessoa porque por exemplo, há pessoas que se calhar numa posição dessas dizem "ah, ok, só porque tu dizes que eu não posso usar então vou fazer mais, vou usar mais e vou fazer pior" mas também há outras pessoas que ", "se conformam". "Ah, ok, não é suposto, não faz sentido, não… [mima as diferentes posições comportamentais], isso depende um bocado da personalidade da pessoa", "Por isso é que a criatividade vais ao encontro dos nossos traços".

De referir no entanto, que uma minoria, (uma aluna), é da opinião que a criatividade não tem a ver com herança genética mas sim com as áreas de interesse de cada um e com os estímulos exteriores ao indivíduo: "a minha ideia é que não é nada de genético nem nada de hereditário, mas sim, a parte do conformismo, ou seja, se os meus interesses, se aquele brinquedo não vai ao encontro dos meus interesses eu transformo esse brinquedo e brinco de outra forma. Claro que vem o estímulo também do meio mas eu acho que a criatividade não tem muito a ver com a parte genética, não!"

Assim, para a maioria das alunas e para a docente, a criatividade é considerada uma capacidade que nasce connosco e influencia a forma como vemos o mundo, que pode ser desenvolvida e que o ambiente exterior contribui para o desenvolvimento ou não dessa mesma capacidade ao dar ou possibilitar oportunidades para a desenvolver, e que, para além das capacidades inatas ou do ambiente exterior, também a personalidade dos indivíduos poderá determinar até que ponto permitem ou não o desenvolvimento dessa mesma capacidade e potencial, aproveitando ou não as oportunidades oferecidas pelo meio envolvente. Algumas alunas distinguem dentro dos fatores internos a capacidade ou potencial genético de personalidade no sentido em que " parte da personalidade já não é a parte da genética, ou seja, a tua personalidade é algo que tu constróis e não nasce com ela, então, a minha visão de genética é mais científica […] a minha visão sobre personalidade é algo que é construída".

Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação- Relativamente às opiniões entre docente e alunas e acerca dos fatores potenciadores/inibidores da criatividade na educação, as opiniões são unânimes na maioria dos aspetos tais como os estímulos internos

contemplados como a predisposição ou potencial genético e a personalidade do indivíduo que permitirá ou não a abertura e flexibilidade para aceitar e fazer algo diferente, tal como referido anteriormente. A docente refere inclusive que, e no caso específico da escola, tanto professores como alunos devem ter abertura de espírito para fazer e aceitar ideias criativas para se poder potenciar a competência criativa, tanto em alunos como em professores.: ", se tivermos alguém que seja muito rígida na sua forma de trabalhar, por exemplo, muito preocupada com as horas para isto, ou só posso fazer isto… portanto, se eu tiver que trabalhar com uma pessoa muito rígida e tiver pouca flexibilidade, dificilmente consigo abrir, não é […] seu eu tiver… como é que eu hei-de dizer… mais rígidas na sua forma de pensar, ou na sua forma de atuar, essas pessoas podem inibir a criatividade de outras". Refere também que as motivações e interesses do indivíduo se repercutem posteriormente no entusiasmo e empenho no que faz ("e ter entusiasmo, por aquilo que se faz, e nós só podemos ter entusiasmo quando gostamos […] Acho que se tivesse de fazer uma coisa de que não gostasse não, queria era despachá-la o mais depressa possível e não estava preocupada com ela".

As alunas acrescentam aos fatores internos ainda o estado de espírito no momento, o agora ("E o nosso interior também, nós há dias em que estamos mais criativos e há outros em que tentamos, tentamos e não sai nada… ou porque estamos mais em baixo, ou porque… não sei… estamos preocupados com alguma coisa, se calhar temos mais dificuldade em desenvolver essa parte, em deixar a criatividade fluir"), a confiança e segurança no próprio indivíduo ("também vai da pessoa, se quer, se vai-se deixar influenciar ou se vai quebrar aquela rotina", "Tem que haver uma base de segurança para nós nos sentirmos seguros e então conseguirmos desenvolver", "já conseguimos ser mais criativas, temos mais confiança, já não estamos tão suscetíveis às opiniões dos outros, lá está, já temos aquela segurança"), e a base de conhecimento ou fundamento teórico antecedente que cada indivíduo traz consigo uma vez que consideram que "as coisas não se criam do nada, eu acho que antes de haver isso teve de haver alguma coisa para que essa pessoa pensasse: Ai se eu transformasse isto noutra coisa [mima a situação]", "eu acho que para haver criatividade também tem de haver inspiração e parte muito… eu por exemplo para ter uma ideia qualquer para um trabalho, eu há diversas imagens que vejo, diversos textos que leio, de modo a inspirar-me e criar uma coisa que seja minha mas que, tenho que admitir, que tem um fundamento teórico antecedente, mesmo que aparentemente não tenha nada a ver", "acho que tem que haver sempre… quer dizer, nós somos feitos das nossas vivências e nós temos a… ou seja, somos seres que nos vamos sempre construindo, temos sempre alguma coisa em nós, temos sempre algum estímulo que vamos buscar ali ou

noutro lado". No entanto, e no âmbito do conhecimento, o grupo de alunas divide as suas opiniões. Um grupo menciona que o conhecimento pode potenciar a criatividade uma vez que para se criar é preciso uma base de conhecimento do que já existe, como que um estímulo, um suporte de segurança ou uma inspiração para a existência de criatividade, ou seja, que existe sempre um fundamento teórico, que existe sempre uma evolução pois a criatividade não surge do nada. Esta opinião é também partilhada pela docente ao mencionar que a criatividade não surge do nada e que tem de haver sempre uma base evolutiva da ideia criativa ("ninguém produz nada a partir do nada, não é?"). Um segundo outro grupo de alunas minoritário considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, que as ideias podem sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado ou parecido com a nova ideia, ou seja, que a criatividade tanto pode surgir de uma transformação de algo já existente como do nada ("podes criar uma coisa única, que nunca tenha sido criada", "Para isso nunca tinham sido inventados os barcos, [sorrisos no grupo], houve alguém que teve de inventar um barco sem nunca ter visto nenhum. Por exemplo, tu podes inventar um objeto que nunca tenha sido inventado, e não tens nada subjacente").

Também o aspeto da idade é compreendido como facilitador ou limitador da criatividade, em interação com a personalidade e uma minoria de alunas compreende que as crianças são tendencialmente mais criativas que os adultos: "A criatividade tem que estar relacionada com a criança, o nosso discurso até está à volta das crianças, mas de facto, também temos de debater um bocadinho a nossa (sorri)… até porque a criança tem mais do que um adulto, dizemos nós ou defendemos nós porque não têm aquelas barreiras ou constrangimentos impostos pela sociedade ou de certo modo ainda não estão influenciadas por eles", "Também é uma questão de personalidade… o que para mim pode ser muito mais aproveitador eu estar num ambiente livre, onde eu posso fazer o que eu quero, mas se calhar por exemplo para a minha colega já é melhor para ela um ambiente mais estruturado, também é uma questão de personalidade, nem todas as crianças, como os adultos, se sentem bem no mesmo ambiente. Enquanto que para mim, um ambiente completamente livre é fantástico, se calhar para outra pessoa o ambiente completamente livre é o tal ambiente castrador que a Lurdes fala."

Ainda acerca dos considerados fatores internos ao desenvolvimento da criatividade, algumas alunas separam a personalidade da genética, referindo que não se relacionam e outras com opinião de que podem estar relacionadas, mas sendo distintas ("acho que é um bocadinho de cada, acho que a personalidade é um bocadinho da genética mas depois vai sendo moldada,

tendo em conta o ambiente"). As mesmas consideram a personalidade como algo que se constrói e se molda ao longo da vida e a genética como uma base imutável e que nasce com a pessoa. Ainda neste seguimento uma minoria de alunas distingue três componentes internos influenciadores na criatividade: genética (que nasce connosco), personalidade (que se vai desenvolvendo) e o temperamento (essência, caraterísticas do indivíduo e que o tornam único): "há a parte da personalidade, há a parte da genética e depois há ali um espaço que é o temperamento que são caraterísticas que são intrínsecas da criança, que não se pode dizer que são genéticas, não é obra e graça do espirito santo [sorri], não é construída pelo meio, mas é a essência da pessoa, é talvez aquilo que nos torna únicos".

Como estímulos externos são realçados pela docente e discentes o ambiente ou contextos de vida onde se insere o indivíduo no sentido em que compreendem o indivíduo também como um constructo de suas vivências e que tais vivências podem potenciar oportunidades e experiências que contribuam para o desenvolvimento da sua criatividade, seja na escola, família, televisão, ou outros. Nas palavras da docente: "depende do contexto onde, que vivenciamos, onde estamos […] eu ligo muito às oportunidades que as pessoas tiveram, embora, também saiba, que algumas, por algum motivo, são mais criativas do que outras, mas provavelmente o ambiente onde viveram, com quem contataram, também não permitiram esse desenvolvimento […] não foi a escola, foi outro ambiente, ou seja, também aqui, ela teve oportunidade, ou porque via o programa, ou porque teve acesso a alguma coisa, de desenvolver"; nas palavras das discentes: "depende tanto da pessoa como também do meio em que ela está", "Se for uma escola em que seja por si dinâmica e inovadora a pessoa também se vai tornar mais criativa e mais dinâmica do que se estiver numa escola mais fechada".

A docente acrescenta ainda que o trabalho em equipa e de colaboração poderá potenciar também a criatividade ("vejo a criatividade como algo que se desenvolve e algo que se desenvolve melhor se trabalharmos em equipa […] aquilo nasce da colaboração"). Relativamente ao ambiente onde se insere o indivíduo as alunas incluem alguns fatores que poderão influenciar a criatividade tais como as regras existentes nos ambientes sociais. Neste âmbito, o grupo divide-se em dois, opostos, um minoritário que menciona que as regras impostas pela sociedade, ou impostas num trabalho a desenvolver na escola, ou quando são muito rígidas e inflexíveis, inibem castrando a criatividade dos indivíduos pelo simples facto de existirem regras, e um grande grupo maioritário que contrapõe mencionando que para existir criatividade devem existir regras e liberdade também, num equilíbrio, uma vez que a

criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma de solução a essas mesmas condições:" há que haver um pouco de tudo… eu acho que não é por haver uma contrariedade que vamos extinguir com a criatividade, mas também não acho que é por não haver a liberdade… mas também não acho que é por haver a liberdade que vai haver mais criatividade". Referem inclusive a criatividade como uma forma de solucionar problemas e que muitas vezes surge em ambientes que não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores, devendo haver assim algum desconforto para provocar o encontro de soluções através da criatividade: "a criatividade era uma forma de nós ultrapassarmos os nossos problemas, e os problemas surgem num ambiente de...", "…Desconforto…", "a criatividade é uma forma de ultrapassarmos um problema ou de arranjarmos soluções, esses problemas normalmente surgem em ambientes mais desfavoráveis do que em ambientes mais …livres". Nesta continuidade de raciocínio a rotina é também outro fator externo considerado pelas alunas e que poderá ajudar a desenvolver a segurança, relações humanas de confiança e nesta continuidade a criatividade em contexto de educação. No entanto, também este gera opiniões discordantes fazendo com que um pequeno grupo não concorde que a rotina possa influenciar positivamente a criatividade ("Acho que a rotina não tem grande a ver com aquilo que nós estamos a… pronto não vejo por aí, pela rotina"), e outro grupo maioritário que considera que o facto de existirem rotinas poderá transmitir segurança e confiança ao indivíduo para exprimir as suas ideias: "Ah mas eu acho que a criatividade exige uma determinada rotina, acho que não é o facto de nós fazermos o que queremos que também vamos ser mais criativos por isso, porque agora vivemos num mundo em que o que é bom é os meninos fazerem tudo o que querem, porque isso é que os estimula. Calma, acho que temos que aparentemente ser repetitivos mas que pode ter repercussões positivas ao nível do futuro, deve haver uma rotina", "de termos uma base que nos permita sentirmo-nos seguros, e a rotina", "aquilo que nos permite soltar são até as relações que nós estabelecemos com os outros, portanto, a rotina por vezes promove esse tipo de relações e de contato".

Acima de tudo a grande maioria das alunas refere que tais respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu", para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras ("também vai da pessoa, se quer, se vai-se deixar influenciar ou se vai quebrar aquela rotina", "Isso também depende do querer ou não sair da zona de conforto", "depende mesmo da criança", "mesmo que te imponham, tens de fazer isto, isto e isto, tu é que pões os teus próprios limites"). Por

conseguinte, para esta posição maioritária, os limites não determinam o desenvolvimento ou inibição da criatividade, mas sim a personalidade do indivíduo, e é neste sentido que a grande maioria de alunas menciona que a personalidade do indivíduo é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos, que, independentemente do ambiente ser favorável ou não para o indivíduo é a sua personalidade, estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade e os seus interesses/ motivações, a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade: "Criatividade pode surgir num momento mais triste… em que estamos mais limitados, ou seja, eu acho que não é preciso termos um ambiente perfeito para a criatividade surgir", "uma criança que está num meio onde lhe é permitido o desenvolver da criatividade, a criatividade tende a desenvolver", "há crianças que funcionam ao contrário, por exemplo […] é contrariada então ainda vai fazer pior (choca com as duas mãos intencionalmente para demarcar a posição de contrariedade). E quando ela se sente revoltada ainda vai fazer pior, ou […] quanto mais lhe dizem que não mais vontade ela tem de dizer que sim", "acho que os limites não, não, não traçam o caminho da criança… claro que isso acontece e isso só que, às vezes com mais limites a criança ainda tem mais vontade de sair deles."

Referem inclusive que o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, limitador ou não ("Eu acho que a criatividade não tem um meio específico para acontecer, basta a … lá está, a criatividade dá trabalho, a criatividade requer a saída da zona de conforto e às vezes custa, outras vezes não custa, e podemos estar numa sala muito boa, podemos estar numa sala muito má, mas as coisas vão surgir na mesma, se for para surgir… eu acho que elas acabam por surgir na mesma", "não é por haver uma contrariedade que vamos extinguir com a criatividade, mas também não acho que é por não haver a liberdade… mas também não acho que é por haver a liberdade que vai haver mais criatividade"). Referem inclusive que muitas vezes a criatividade surge em ambientes mais desfavoráveis e surge como forma de solução: "a criatividade era uma forma de nós ultrapassarmos os nossos problemas, e os problemas surgem num ambiente de…", "Desconforto", "Não é regra, não generalizado, mas se a criatividade é uma forma de ultrapassarmos um problema ou de arranjarmos soluções, esses problemas normalmente surgem em ambientes mais desfavoráveis do que em ambientes mais …livres", e que tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar se predispõe a sair da sua zona de conforto e encara o desafio/atividade/estímulo ou não ("é uma questão de personalidade… o que para mim pode ser muito mais aproveitador eu estar num ambiente livre, onde eu posso fazer o que eu

quero, mas se calhar por exemplo para a minha colega já é melhor para ela um ambiente mais estruturado, também é uma questão de personalidade"), ou seja, a barreira à criatividade é o "eu", é o próprio indivíduo, sendo assim, também o próprio indivíduo que coloca os seus próprios limites e determina o seu céu criador ("As barreiras se calhar acabam mesmo por ser o "eu"; "tu é que pões os teus próprios limites").

Discentes de CRIES1, 2 e 3

Conceito de criatividade- As alunas consideram por unanimidade que a criatividade é uma capacidade associada à resolução de problemas, à inovação, à novidade e ao pensar diferente, a algo único que difere de pessoa para pessoa e que se pode evidenciar em qualquer contexto e área e não só às áreas de expressões como habitualmente é associada, à recriação de algo pré-existente (sendo que esta opinião é partilhada pela esmagadora maioria de alunas à exceção de uma minoria da escola CRIES3). Pela voz das discentes da CRIES1: "[…] criatividade é construir ou criar alguma coisa a partir de outras coisas, de outros temas ou âmbitos e que são utilizados de maneira diferente", "capacidade de resolver problemas ", "cada uma de nós tem a sua criatividade, porque a minha criatividade é diferente da das minhas colegas.", "é sempre possível ser criativo em qualquer disciplina e em qualquer aula.". Pela voz das discentes da CRIES2: "É a resolução de problemas", "É ser colaborador", "Originalidade", "É uma competência que se desenvolve", "Ir para além do que é esperado", "Imaginar… capacidade de criar algo novo, diferente", "É ter liberdade de criar, não haver restrições", "É explorar a nossa imaginação", "É algo…diferente", "É sempre baseado em algo, o essencial é que aqui nós podemos acrescentar mais algo para nos basearmos", "na aula de matemática, na sala onde nós supostamente nós íamos ter a criatividade mais baixa, a professora levou-nos… a… várias ideias, de como nós podíamos criar uma tarefa usando a nossa criatividade"; Pela voz das discentes da CRIES3: "É a capacidade de pensar mais além", "Eu acho que a criatividade é a capacidade de fazer algo com aquilo que temos, ou seja, com as coisas que já foram utilizadas coisas diferentes, ou seja, reinventar e reinventarmo-nos", "é o pensar fora da caixa" […] "É ser inovador" […] "É encontrar várias soluções para um mesmo problema", "É ter um problema e com a criatividade é fazer dele não um problema mas se calhar torná-lo numa situação vantajosa", "nós temos de arranjar maneiras de interligar os conteúdos, pronto, …Temos que ser criativos ", "podes criar uma coisa única, que nunca tenha sido criada", "Para isso nunca tinham sido inventados os barcos, [sorrisos no grupo], houve alguém que teve de

inventar um barco sem nunca ter visto nenhum. Por exemplo, tu podes inventar um objeto que nunca tenha sido inventado, e não tens nada subjacente".

As alunas da CRIES1 compreendem ainda a criatividade como uma forma de expressão livre que amplia a compreensão de uma pessoa e que interfere também com os indivíduos que estão ao seu redor "obrigando-os" a ampliar também a sua compreensão: "Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável".

Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver- Por maioria as alunas inquiridas consideram a criatividade como capacidade e competência. Como capacidade que nasce com todos os indivíduos, que implica uma predisposição genética, que todas as crianças podem criar ("[…] são inatas, nascem connosco e depois são trabalhadas ao longo do nosso crescimento" discente da CRIES1; "há capacidades que vêm já com as crianças", "há sempre uma queda mais para algum lado", "todos os pequeninos têm capacidade para criar " discentes da CRIES2), sendo que, e, no entanto, tal predisposição genética não é considerada determinante para se ser criativo e segundo a maioria das alunas da CRIES3: "deve haver uma espécie qualquer, uma predisposição na pessoa que a permita ser mais criativa ou não, que já nasce com a pessoa, claro que depois essa capacidade pode ser desenvolvida, explorada, nós somos resultado de toda a nossa vivência", "Eu acho que há pessoas que têm mais criatividade, por si têm mais essa capacidade de ser criativas, mas é sempre algo que pode ser trabalhado", "Se nos deram essa oportunidade, ou se nos derem e apresentarem desafios nós temos que a desenvolver […] o meio porque … interfere com o desenvolver ou inibir a criatividade". De referir ainda, e no entanto, que uma minoria não relaciona a criatividade com algo inato ou genético: "[…] a minha ideia é que não é nada de genético nem nada de hereditário, […] acho que a criatividade não tem muito a ver com a parte genética, não!" (uma aluna da escola da CRIES3); "não é algo inato" uma aluna da CRIES2:).

Nesta continuidade, a criatividade é considerada por unanimidade das alunas como competência que se pode desenvolver ou inibir ao longo da vida consoante uma série de fatores.

Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação- Como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação por consenso as alunas inquiridas consideram existir estímulos internos e externos ao indivíduo.

Como estímulos internos as alunas por unanimidade consideram que a personalidade do indivíduo poderá desenvolver ou não o seu potencial criativo, ao ter a vontade ou não de o fazer, ao demonstrar confiança nele próprio e também coragem para se expor às críticas por fazer diferente ("inatas, nascem connosco", "personalidade … E da conceção do educador que eu quero ser", "Há coisas que eu vou sempre transgredir e não vou permitir que as pessoas moldem-me a mente" discentes CRIES1; "[…] a personalidade vai proporcionar que… por exemplo, se eu fosse uma pessoa muito introvertida não era capaz ou seria incapaz de dançar à frente de toda a gente, ou fazer algumas coisas" discente CRIES2; "[…] acho que é um bocadinho de cada, acho que a personalidade é um bocadinho da genética mas depois vai sendo moldada, tendo em conta o ambiente." discente da CRIES3. As alunas da CRIES1 contemplam ainda neste âmbito a confiança no outro, a quem se expõem, bem como a própria estabilidade emocional do indivíduo: "[…] é a empatia, porque, assim que nós começamos a identificar a criança com as suas caraterísticas, há ali, tem de haver por parte do adulto uma certa empatia. Se não houver essa empatia, com aquele que é mais distraído, aquele que é mais sossegado, aquele que é mais desobediente, que de alguma forma anda sempre de pé, e eu já sei, que para aquele dou-lhe um abraço, para aquele dou-lhe um beijinho, para aquele faço uma festinha e isso de alguma forma cria ali uma estabilidade emocional que ajuda à criatividade e confiança". Também acerca da confiança as alunas da CRIES1 consideram que esta poderá relacionar-se com o conhecimento e podendo este, por conseguinte, potenciar também o desenvolvimento da criatividade: "se o professor tiver uma mente criativa, não julga o desenho, não julga a letra, não julga a forma como a criança resolveu um problema, não julga a forma como a criança descreveu na aula de história, …, ele acaba por de alguma forma, estar aberto ao conhecimento sem ter o receio que o professor o puna de alguma forma", "a criatividade vem, ou seja, é tentar formar ou construir coisas a partir de outras que normalmente são utilizadas em contextos diferentes. A educação acho que também é um bocadinho isso, ou seja, as pessoas adquirem conhecimentos não só nas aulas mas também fora das aulas, e todo esse acumular de conhecimentos e tudo isso pode ser utilizado para construir outra coisa, até para ajudar a formar essa pessoa, a…, até em sentidos curriculares. Pega-se em várias coisas e vai-se construindo, é como fazer uma construção artística, pega-se em vários materiais e vai, vai fazendo a sua construção". Neste sentido, também um grupo maioritário de alunas da CRIES3 considera que o conhecimento pode potenciar a criatividade uma vez que para se criar é preciso uma base de conhecimento, um estímulo ou suporte de segurança, um estímulo ou inspiração para a existência de criatividade e que essa inspiração depende do conhecimento do que já existe

("para nós sermos criativos também tem que haver uma parte teórica subjacente a isso", "as coisas não se criam do nada") e ainda da CRIES2: "É sempre baseado em algo". Este ponto de vista considera que deve existir sempre um fundamento teórico, para haver uma posterior evolução pois pressupõe que a criatividade não surge do nada. No entanto, uma aluna da CRIES3 considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, que pode sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado parecido com a nova ideia ("[…] podes criar uma coisa única, que nunca tenha sido criada").

Ainda acerca do conhecimento as alunas da CRIES1 consideram que o domínio e conhecimento em determinada área poderá potenciar ou inibir a criatividade pela forma de transmitir e aplicar esse conhecimento e não tanto pelo domínio do conhecimento em si: "Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir."

Apontado pela unanimidade das alunas também os interesses, gostos e motivações dos indivíduos poderão traduzir-se num maior esforço e empenho nalguma área/ atividade e tornando assim mais fácil potenciar a criatividade em áreas de interesse: "Também depende do nosso interesse", "Se nós gostarmos mais de matemática vamo-nos esforçar mais da parte da matemática ou da pintura, ou…", "Sim uma pessoa tem os seus gostos, os seus próprios gostos que depois vão direcionar", "Também poderá haver mais facilidade de desenvolver a criatividade numas crianças do que noutras dependendo também dos seus interesses.". Para as alunas da CRIES1 as áreas de interesse dependem muito do desenvolvimento feito ou não anteriormente ("há pessoas que são mais criativas numa determinada área e menos noutra.", "Acho que isso também tem a ver com o desenvolvimento que foi feito ou não…", "…as crianças têm mais criatividade umas do que outras mas por ter sido mais desenvolvida ou não") e ao que as alunas da CRIES2 consideram que o desenvolvimento feito na infância é preponderante na criatividade do futuro adulto ("Há pessoas mais criativas que outras. , está aqui o exemplo, a Lia tem muito mais criatividade do que eu", "Se calhar a Lia foi mais estimulada em criança". Relacionam ainda os interesses com caraterísticas intrínsecas ao indivíduo ("[…] há sempre uma queda mais para algum lado… como é que eu hei-de explicar… […] depende do nosso interesse….").

Neste seguimento e ainda referente a fatores internos, tal como já fora constatado anteriormente, a quase totalidade das alunas inquiridas considera existirem capacidades inatas ou fatores genéticos relacionados com a criatividade, ou seja, que existe um potencial genético criativo que pode ser desenvolvido. Neste âmbito, algumas alunas da CRIES3 separam a

personalidade de genética referindo que não se relacionam e outras, com opinião de que podem estar relacionadas, mas sendo distintas. Compreendem também a personalidade como algo que se constrói e se molda ao longo da vida e a genética como uma base imutável e que nasce com a pessoa ("A parte da personalidade já não é a parte da genética, ou seja, a tua personalidade é algo que tu constróis e não nasce com ela, então, a minha visão de genética é mais científica… a minha visão sobre personalidade é algo que é construída", "acho que a personalidade é um bocadinho da genética mas depois vai sendo moldada, tendo em conta o ambiente, os exemplos que temos… eu acho que sim").

A idade é também um fator interno considerado pelas alunas da CRIES2 ao poder influenciar a vontade e o à vontade do indivíduo em querer ou não ser criativo independentemente do trabalho que possa envolver ("Se calhar quando tiveres mais anos de carreira hás-de ter mais coragem (para se ser criativa)", "Ou não… às vezes quanto mais anos de carreira mais se acomodam").

Ainda como fator interno as alunas da CRIES3 referem o estado de espírito do indivíduo no momento, ou seja, o agora interno é também contemplado como influenciador da criatividade: "E o nosso interior também, nós há dias em que estamos mais criativos e há outros em que tentamos, tentamos e não sai nada… ou porque estamos mais em baixo, ou porque… não sei… estamos preocupados com alguma coisa, se calhar temos mais dificuldade em desenvolver essa parte, em deixar a criatividade fluir".

Como fatores externos ao indivíduo para desenvolver ou inibir a criatividade e como referido também anteriormente, por unanimidade as alunas consideram o ambiente onde se insere o indivíduo e no qual é referido o clima para a expressão da criatividade, com as suas regras instituídas, liberdade de expressão, rotinas, estímulos nele proporcionados, e valorização da criatividade: "[…] as crianças só podem ser criativas a partir do momento em que o adulto lhe dá liberdade para elas serem criativas… se lhes dermos espaço, liberdade " (discentes da CRIES1); "…uma pessoa tem sempre uma queda mais para algumas coisas do que para outas, mas a forma como a vida também ajuda a encaminhar pode influenciar nisso…", "A cultura, a sociedade", "A família", "As experiências, as vivências que a criança é exposta, a…, pronto também as atividades que lhes propõem no jardim-de-infância ou em casa, depois numa escola… para mim é as experiências e as vivências" (discentes da CRIES2); "aquilo que nos permite soltar são até as relações que nós estabelecemos com os outros, portanto, a rotina por vezes promove esse tipo de relações e de contato", "…há que haver um pouco de tudo… eu

acho que não é por haver uma contrariedade que vamos extinguir com a criatividade, mas também não acho que é por não haver a liberdade… mas também não acho que é por haver a liberdade que vai haver mais criatividade" (discentes da CRIES3).

Nesta continuidade, são referidos por todos os grupos de alunas exemplos de ambientes potenciadores ou inibidores da criatividade tais como a família, a escola, a sociedade e cultura onde se insere o indivíduo e nos quais podem ser promovidas experiências de vida enriquecedoras e estimulantes à criatividade do mesmo, onde "é valorizado o processo e onde as crianças têm oportunidade de experimentar e de mostrar a sua criatividade" (discentes da CRIES1). As alunas na sua maioria consideram também que quanto mais experiência de vida o indivíduo tiver mais criativo pode ser ("novas experiências são sempre enriquecedoras"), sendo que, e no entanto, este argumento é contrariado por uma minoria de alunas da CRIES2 ao associarem à experiência de vida também a experiência profissional, e alegando que, quanto mais anos de experiência profissional se tem, mais acomodado e sem vontade se torna o indivíduo para desenvolver a criatividade ("às vezes quanto mais anos de carreira mais se acomodam").

Relativamente ao ambiente, a generalidade das alunas de todas as escolas refere que, se o indivíduo estiver num ambiente que permite desenvolver a criatividade dando liberdade criativa, esta tende a desenvolver-se, mas que, por contrário, se o individuo estiver num ambiente criado por indivíduos que não valorizem a criatividade punindo quem tenta ser criativo ou inibindo-o através do receio em sê-lo, a criatividade tende a não se desenvolver: "[…] porque uma criança que até tenha muita criatividade na infância ..., se isso não for permitido… imagina que os pais dizem: ai isso não é para brincar assim, não é para brincar assim, ou seja, aquilo vai desaparecer " (discente da CRIES3).

Neste âmbito, a maioria de alunas de todas as escolas menciona também as regras impostas pela sociedade ou emprego no sentido em que quando são muito rígidas e inflexíveis podem inibir e sancionar a criatividade dos indivíduos. ("são julgados porque erram", "Sim, ou porque sai fora da norma", "não deixa a própria pessoa ser criativa… é julgada pelo erro", "se diz que é um erro já está a restringir e se calhar aí não há grande liberdade […] e depois a pessoa deixa de fazer algo…que lhe faça sentido", "deixa é de transmitir", "Ou não", "Mas se calhar se for muitas vezes acaba por […] por perder toda a criatividade e fazer quase tudo segundo a norma", "Também há pessoas…. Não estou a pensar tanto nas crianças mas numa maneira geral, há pessoas que depois não se preocupam com o que os outros dizem e não vão deixar de

fazer aquilo que gostam só por… por causa dos outros dizerem que está errado ou não. Pode influenciar muita gente a deixar de fazer algo por achar que está mal, por as outras pessoas apontarem isso"). No entanto, e contrapondo esta posição até certo ponto, um grupo maioritário de alunas da CRIES3 refere que os ambientes não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores, devendo haver algum desconforto para provocar o encontro de soluções criativas e que a criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma de solução a essas mesmas condições: "a criatividade era uma forma de nós ultrapassarmos os nossos problemas, e os problemas surgem num ambiente de…", "…Desconforto", "a criatividade é uma forma de ultrapassarmos um problema ou de arranjarmos soluções, esses problemas normalmente surgem em ambientes mais desfavoráveis do que em ambientes mais …livres". Mencionado também por um grupo maioritário de alunas da CRIES3, as regras e rotina são também consideradas como estímulos ao desenvolvimento da criatividade em contexto de educação na medida em que, o facto de existirem rotinas poderá transmitir segurança e confiança ao indivíduo para exprimir também as suas ideias.: "Ah mas eu acho que a criatividade exige uma determinada rotina, acho que não é o facto de nós fazermos o que queremos que também vamos ser mais criativos por isso, porque agora vivemos num mundo em que o que é bom é os meninos fazerem tudo o que querem, porque isso é que os estimula. Calma, acho que temos que aparentemente ser repetitivos mas que pode ter repercussões positivas ao nível do futuro, deve haver uma rotina", "de termos uma base que nos permita sentirmo-nos seguros, e a rotina…", "aquilo que nos permite soltar são até as relações que nós estabelecemos com os outros, portanto, a rotina por vezes promove esse tipo de relações e de contato".

Nesta continuidade, a generalidade das alunas inquiridas dá uma ênfase muito grande para a importância dos fatores externos como potenciadores ou inibidores da criatividade, uma vez que a pessoa pode ter predisposição para determinada área, mas que o seu desenvolvimento poderá ser potenciado ou inibido através da experiência de vida. Neste âmbito a maioria das alunas da CRIES3 e algumas da CRIES1 e 2 aprofundam esta perspetiva referindo que, embora sejam pertinentes as condições externas ao indivíduo, as respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu" para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras: "Há coisas que eu vou sempre transgredir e não vou permitir que as pessoas moldem-me a mente" (discente da CRIES1) "tem de partir muito, muito, muito de nós, ou nós começamos a ser criativos ou não"

(discente da CRIES2); "acho que os limites não, não, não traçam o caminho da criança… claro que isso acontece e isso só que, às vezes com mais limites a criança ainda tem mais vontade de sair deles" (discente da CRIES3). Assim, para a maioria de alunas os fatores externos não determinam o desenvolvimento ou inibição da criatividade mas sim o próprio indivíduo, no sentido em que a sua personalidade é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos e independentemente o ambiente ser favorável ou não, é a sua personalidade, o seu estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade, os seus interesses, motivações, e a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade. Nesta perspetiva o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, e tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar se predispõe a sair da sua zona de conforto e se encara o estímulo como um limite ou como um desafio potenciador, ou seja, o limitador ou potenciador da criatividade é o próprio "eu" por ser ele que coloca os seus próprios limites: "As barreiras se calhar acabam mesmo por ser o "eu"; "tu é que pões os teus próprios limites" (discentes da CRIES3).

Docentes de CRIES1, 2 e 3

Conceito de criatividade - Tanto a docente da CRIES2 como a da CRIES3 manifestaram ter pouco à vontade em definir o conceito de criatividade, ou por considerarem um conceito muito abrangente e difícil de definir, ou por sentirem que não é da sua especialidade científica ("acho que é um conceito bastante abrangente e que difícil de definir" (docente da CRIES2), "Não sei, não sei nada de criatividade" (docente da CRIES3). Por sua vez, o docente da CRIES1 manifestou à vontade neste âmbito, e sobretudo ao nível de uma abordagem histórica do mesmo em Portugal. Nas palavras do docente: "o conceito de criatividade e a sua importância para a educação é do Alex Osborn, 1956, e entrou para Portugal logo quase a seguir […] O contexto em que isto aparece […] é o seguinte: o ensino que se performa no século 20 em Portugal foi um ensino essencialmente da era dogmática e… a ideia de ciclo preparatório veio trazer ideias novas. O próprio Alex Osborn quando criou o conceito deu origem às revoluções estudantis de 1962, porque ele a… chamou a atenção para a… não foi só ele, chamou a atenção para a atitude essencialmente dogmática da educação dos Estudos Unidos, e a… e ele foi uma grande esperança na altura, sobretudo entre os estudantes, mas não entre os professores lógico… e os estudantes revoltaram-se, e logo aquelas greves e aquelas pancadarias com a polícia em 1962. Aqui isso também acontece… […] Começou antes do 25

de abril […] a questão da criatividade não nasce no contexto atual, nasce no contexto de uma política Altamente [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] dogmática, portanto, o professor ensinava e não havia discussão com os alunos […] Surgiu com o chamado ciclo preparatório em 1968 p´la mão do Calvin de Magalhães que era professor de educação visual e pela mão do próprio estatuto da criação do ensino preparatório… e também do ciclo preparatório TE que foi criado nessa altura e para o qual selecionaram professores experientes… mas relativamente jovens, e que tiveram o melhor ensino que houve em Portugal nessa altura."

No entanto, todos concordaram se tratar de uma competência transversal a qualquer área temática, que se manifesta no dia-a-dia do indivíduo, e que está associada à flexibilidade mental e ao fluir do pensamento divergente, a algo fora do estabelecido, algo diferente mas que faça sentido, à resolução de problemas e criação de soluções, e que se vai desenvolvendo ao longo da vida: "A criatividade funciona sobretudo como divergência" (docente da CRIES1); "Criatividade é a capacidade de criar novas coisas e de…de… tem a ver com pensamento flexível, tem a ver com uma dimensão cultural, tem a ver com várias dimensões, mas sobretudo criatividade é a capacidade de criar soluções, criar ideias, criar novas… formas de fazer as coisas. […] criatividade ligado ao mundo … à literatura, ao teatro, às artes, mas não é só, criatividade no dia-a-dia em que se revela e se manifesta" (docente da CRIES2); "Para mim criatividade é algo fora do estabelecido. Portanto, é algo que seja diferente e que, seja diferente mas tenha sentido. Portanto, não é fazer mais do mesmo, é fazer diferente […] a criatividade está ligada com a flexibilidade e tudo isso" (docente da CRIES3). A docente da CRIES2 associa também esta competência à inteligência e pensamento crítico: "[…] acho que exige inteligência, exige pensamento crítico".

Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver - Todos os inquiridos são unânimes na opinião de que todos os indivíduos têm um potencial criativo suportado por uma base genética, e que tal potencial pode ser desenvolvido, sendo que, no entanto, nem todos os indivíduos o consigam fazer: "Isso é discutir quem é que aprendeu a ser primeiro, por uma razão muito simples, primeiro, há o pensamento convergente e o pensamento divergente […] existem estilos cognitivos […] se és uma pessoa conservadora usas essencialmente pensamento convergente ou se és uma pessoa mais aberta e usas essencialmente o pensamento divergente … isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo. […] Tem de haver alguma predisposição, mas, é também uma questão de educação […] Isto tem a ver com

atitudes, tem a ver com a educação da pessoa, mas tem a ver também com a experiência de vida […] Portanto, há aqui coisas que têm que ver com questões genéticas, com questões educacionais e com a própria experiência de vida das pessoas […] e com o momento histórico […] E depois há quem foram os meus professores, o que é que eles fizeram por mim etc." (docente da CRIES1); "Acho que pode ser desenvolvido, claro… Terá de haver sempre uma base mas tem a ver… acho que pode ser desenvolvido e deve e é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida … todos nós nascemos com algumas aptidões que são… eu acho que a componente genética existe, agora, há uma dimensão sociocultural que se vai desenvolvendo ao longo da vida e eu nos marca e que nos condiciona … A genética não se pode negar" (docente da CRIES2); "todos nós temos potencialidade para, mas nem todos a conseguimos desenvolver, essas competências… vejo a criatividade como algo que se desenvolve" (docente da CRIES3).

Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação - Tal como assinalado anteriormente, todos os docentes contemplam como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação dos indivíduos fatores genéticos ou potencial genético, fatores culturais através da diversidade de estímulos existentes dentro e fora da cultura do indivíduo, fatores educacionais provenientes da família, da escola e outros contextos como a televisão ou outros grupos sociais: "depende do contexto onde, que vivenciamos, onde estamos… eu ligo muito às oportunidades que as pessoas tiveram, embora, também saiba, que algumas, por algum motivo, são mais criativas do que outras, mas provavelmente o ambiente onde viveram, com quem contataram, também não permitiram esse desenvolvimento… não foi a escola, foi outro ambiente, ou seja, também aqui, ela teve oportunidade, ou porque via o programa, ou porque teve acesso a alguma coisa, de desenvolver" (docente da CRIES3). De referir ainda o realçado pelos docentes da CRIES1 e 2, para os quais a base estruturante é muito íntima, e neste sentido, a base familiar é apontada como o principal elemento educacional que, quando combinada com outros estímulos, como por exemplo do modelo de professor que tem à frente, o trabalho em equipa, entre outros, pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos: "[…] A grande escola não é a escola, é a família! … O grande elemento importante aqui é a família! … o centro disto tudo é muito íntimo" (docente da CRIES1); "…tem a ver com… a… a base cultural que as pessoas têm, as crenças que têm, famílias mais criativas, contatos com realidades mais culturais, mais diversificados… depende muito da educação que nós temos desde infância… "depende muito das alunas" (docente da CRIES2); "…vejo a

criatividade como algo que se desenvolve e algo que se desenvolve melhor se trabalharmos em equipa… aquilo nasce da colaboração" (docente da CRIES3).

Nesta continuidade, os docentes apontam para os fatores de experiência de vida também como influenciadores mas acrescentam que a assimilação das experiências de vida e respostas às mesmas depende também da personalidade do indivíduo e que vai determinar o seu estilo cognitivo e que tipo de pensamento prefere usar, o seu nível de flexibilidade criativa, abertura e aceitação de novas ideias, a sua predisposição para o desenvolvimento da competência criativa, bem como, o seu entusiasmo, motivação e envolvimento na atividade criativa: "…existem estilos cognitivos… se és uma pessoa conservadora usas essencialmente pensamento convergente ou se és uma pessoa mais aberta e usas essencialmente o pensamento divergente … isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo" (docente da CRIES1); "para promover um pensamento mais criativo, mais flexível, para ser capaz de encontrar algumas soluções, para ser… o professor reflexivo que tanto se fala… não é possível sem criatividade" (docente da CRIES2); "…e ter entusiasmo, por aquilo que se faz, e nós só podemos ter entusiasmo quando gostamos […] Acho que se tivesse de fazer uma coisa de que não gostasse não, queria era despachá-la o mais depressa possível e não estava preocupada com ela… a criatividade está ligada com a flexibilidade…" (docente da CRIES3).

De destacar ainda, o fator do agora, do momento, assinalado pelo docente da escola CRIES1 por o considerar de extrema importância na vida das pessoas ao compreendê-lo conjugado com o estado de espírito do indivíduo como um fator que poderá conduzir a uma reação e desencadear toda uma série de acontecimentos posteriores: "A ocasião faz o ladrão"… "o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas!".

Os docentes da CRIES1 e 2 apresentam ainda alguns fatores inibidores da criatividade. A docente da CRIES2 manifesta-se preocupada com as docentes no início de carreira profissional, com a instabilidade profissional, o momento tardio da experiência profissional na vida do indivíduo e a necessidade de arranjar um subemprego mal pago, muito autoritário e sancionador da criatividade, sobretudo num início profissional tão importante para a própria construção de identidade e base de um professor para os anos seguintes: "[…] neste momento é uma coisa que eu acho muito preocupante e que eu espero haver melhores anos, porque não conseguem trabalho, ou daí vão para situações de subemprego em que ganham mal, não lhes permite nada ser criativos, em situações às vezes muito autoritárias, não respeitam nada a autonomia profissional, e depois, quando começam a trabalhar e a poder se descobrir como

profissionais às vezes já passou muito tempo, os melhores anos da vida profissional". Aprofunda ainda esta questão ao relacionar a instabilidade profissional e o início de carreira tardio com o que considera ser a generalidade de caraterísticas das alunas dos dias de hoje tais como: o conformismo com o que a escola oferece sem terem poder de argumentação, espírito crítico ou criativo no sentido de apresentarem novas sugestões, a ausência de hábitos de leitura (ao invés de resumos de resumos ou de leituras de notícias rápidas e pouco fidedignas em suportes tipo Facebook, a pouca diversidade de estímulos culturais), entre outros: "[…] só fazem aquilo mesmo que lhes é pedido, só fazem resumos de livros, não leem livros inteiros… tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível e criativo nem ao trabalho de pesquisa … estudantes trabalhadores, têm poucas bases, não vão às aulas, não estudam… Isso é um problema que nós estamos a sentir…. há estudantes que conseguem fazer isso, há outros que lhes faltam as bases para conseguir dar esse salto e portanto, isso é um problema, e só veem depois powerpoints, ou leem resumos, não se leem livros, não vão estudar… está tudo muito preso com cuspo, eu isso aí preocupa-me muito… acho que é um problema nacional, é um problema internacional até, que acho que há outros países que também se estão a queixar desta questão… se não vão às aulas, da falta de estudo, da falta de hábitos de leitura, de hábitos culturais, quer dizer, e estão só nas redes sociais a ver as notícias filtradas por outros, quer dizer, não é o mesmo que ver as notícias e as informações em primeira mão… não ir ao cinema, não ir a um teatro, não é? Tudo isto faz parte do desenvolvimento cultural, conhecer espaços culturais, ir viajar, ver outros estados de espírito… viajar, agora viajam mais mas nem todos, estes que são estudantes trabalhadores começaram a estudar tardiamente… e outros que até nem começaram a estudar tardiamente mas que faltam muito às aulas e que não estudam, é difícil depois acompanharem e isso aí eu acho que … portanto, resumindo, eu acho que … o plano de estudos eu não gosto… foi tudo muito imposto, por mim não era aquele plano de estudos que estaria, nem a nível nacional a legislação é muito restritiva e tivemo-nos que cingir àquilo que foi imposto e depois a agência de creditação ainda fez mais exigências e pronto, eu acho que ninguém gosta muito daquele plano, mas, dentro do plano que temos fazemos o nosso melhor e acho que as coisas… acho que se promove a criatividade, estes trabalhos finais que eles fazem, têm a pesquisa e pronto, acho que isso é uma preocupação durante o estágio, durante as aulas, agora, se eles não vão às aulas, não estudam… não há milagres também, portanto, isso é um problema que estamos a sentir. Uma coisa é o que está estruturado, o que está preparado e outra coisa é aquilo que as pessoas aprendem e que aproveitam do, das condições que lhes dão para aprenderem. A… não vou generalizar para

todos os estudantes como é evidente… eu acho que nunca nem tive tão maus nem tão bons alunos como neste momento… e requer alguma preocupação… Depois há alunos brilhantes, é mais mulheres mas pronto… e com uma vontade de aprender, há de tudo".

O docente da CRIES1 analisa também os fatores inibidores da criatividade na educação e neste sentido enuncia e analisa como atuais fatores inibidores da criatividade variadíssimos aspetos:

- A pressão dos sindicatos, "que exigem tudo e mais alguma coisa e que fazem o professor sentir-se eternamente insatisfeito, um coitado mal tratado". Refere inclusive que "os sindicatos, as associações de professores, alguns pais nas suas associações transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura" Acrescenta ainda que "o discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário", e dramatizando ironicamente refere: "…e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco, etc., isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos…"

- A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia." Refere ainda que a sociedade atual exerce ainda mais pressão do que na ditadura "porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor", referindo-se aos pais de hoje como as verdadeiras feras da educação: "as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!!" Refere ainda acontecimentos internacionais na educação como o "movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola." O docente soletra e sublinha de forma enfática, sílaba a sílaba que o que existe atualmente na educação em Portugal "é uma pressão tremenda sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito."

- A Pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos limites de um livro fechado, contado e controladamente

planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de planificar, e muito menos, de planificar criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos: "…e depois há outro tipo de pressão que são as editoras, não é?" Num tom irónico aponta para os professores dizendo que "têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã". O docente gesticula como se estivesse a folhear um livro e refere que "a ditadura dos manuais existe em Portugal" e que esta ditadura é um "indicador e inibidor da criatividade." Acenando com a cabeça reforça: "os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado", [fecha um círculo com as mãos], "e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou", [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa], "o que é que é isto? Isto não é criatividade!", [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], "não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima". Num tom irónico refere a importância do manual e de mecanismos complicados, "e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente."

- A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir mal pago, que exigem mais dele, que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, …, não exige mais de si próprio trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê. "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor."

- A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo: "Por outro lado, os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada". Batendo incisivamente com a mão na parede o docente refere: "…e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem". Soletrando e sublinhando de forma enfática,

sílaba a sílaba enuncia a própria pressão dos professores como inibidora do professor que tenta ser criativo.

- A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar: "A pressão dos programas e do ministério e das inspeções."

- A pressão dos próprios alunos de hoje, (juntamente com o modelo de professor que tem à frente), "que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes […] sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas." Esta análise vai ao encontro da realizada também pela docente da escola CRIES2 tal como assinalado anteriormente.

- A combinação entre a herança cultural dos alunos e com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais ou menos criativos: "A herança cultural dos alunos combinada com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos."

Concluindo, o docente da escola CRIES1 refere que o professor que tenta ser criativo tem pouco espaço/ condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à frente: "o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados". Enumerando com os dedos refere assim "os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear". Acrescenta ainda a existência de demasiados fatores inibidores à criatividade atualmente tais como "a pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam", ou seja, "são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!"

Docentes e Discentes de CRIES1, 2 e 3

Conceito de criatividade - Como constatado nas análises de conteúdo anteriores, relativamente ao conceito de criatividade não houve propriamente uma definição concreta e bem definida por parte de nenhum dos inquiridos sendo sim, realçado por unanimidade, sobretudo de docentes, o facto de considerarem um conceito bastante subjetivo, com parâmetros de difícil distinção, e com pouco conhecimento científico específico nessa área ("acho que é um conceito bastante abrangente e que difícil de definir…" (docente da CRIES2), "Não sei, não sei nada de criatividade…" (docente da CRIES3). Apenas o docente inquirido da escola CRIES1 manifestou um pouco mais de à vontade ao dialogar sobre a criatividade, e sobretudo numa perspetiva histórica do conceito em Portugal: "[…] o conceito de criatividade e a sua importância para a educação é do Alex Osborn, 1956, e entrou para Portugal logo quase a seguir […] O contexto em que isto aparece […] é o seguinte:…".

Não obstante a tal dificuldade, todos os inquiridos associaram o conceito da criatividade a um conjunto de ideias dentro da mesma linha de raciocínio. Neste sentido, associaram a criatividade a pensamento divergente ("A criatividade funciona sobretudo como divergência" docente da CRIES1), flexibilidade mental ("está ligada com a flexibilidade" docente CRIES3), resolução de problemas ("É a resolução de problemas" discente da CRIES2), pensamento crítico, inteligência ("[…] acho que exige inteligência, exige pensamento crítico"docente CRIES2), inovação ("É ser inovador" discente CRIES3), originalidade ("Originalidade" discente CRIES2), pensar diferente ("é algo que seja diferente e que, seja diferente mas tenha sentido" docente CRIES3), forma de expressão livre ("É ter liberdade de criar" discente CRIES2), ampliação da compreensão ("[...] se tu fores muito mais ampla… obrigas a outra pessoa a ampliar também" discente CRIES1), transformação e resinificação/ recriação de algo pré-existente ("[…] criatividade é construir ou criar alguma coisa a partir de outras coisas, de outros temas ou âmbitos e que são utilizados de maneira diferente" discente CRIES1), (sendo esta opinião partilhada pela quase maioria dos inquiridos à exceção de uma minoria de discentes: "[…] podes inventar um objeto que nunca tenha sido inventado, e não tens nada subjacente" discente CRIES3), algo único que difere de pessoa para pessoa ("cada uma de nós tem a sua criatividade, porque a minha criatividade é diferente da das minhas colegas." discente CRIES1), que se pode evidenciar em qualquer contexto e área e não só às áreas de expressões como habitualmente é associada (competência transversal a qualquer área temática), que se manifesta em todo o dia-a-dia do indivíduo ("criatividade ligado ao mundo

… à literatura, ao teatro, às artes, mas não é só, criatividade no dia-a-dia em que se revela e se manifesta" docente da CRIES2) e que se vai desenvolvendo ao longo da vida ("É uma competência que se desenvolve" discente CIRIES2).

Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver -

A grande maioria dos inquiridos considera que todos os indivíduos têm um potencial criativo suportado por uma base genética ("[…] a componente genética existe… A genética não se pode negar…" docente da CRIES2; "[…] são inatas, nascem connosco e depois são trabalhadas ao longo do nosso crescimento" discente da CRIES1) mas que tal predisposição genética não é determinante para se ser criativo ("[…] o meio… interfere com o desenvolver ou inibir a criatividade" discente CRIES3). Neste sentido, consideram que o potencial genético deverá ser desenvolvido para se tornar uma competência do indivíduo, sendo que, no entanto, nem todos o conseguem desenvolver ("todos nós temos potencialidade para, mas nem todos a conseguimos desenvolver essas competências" docente CRIES3), e que tal desenvolvimento depende também da combinação de uma série de outros fatores ("[…] acho que é um bocadinho de cada, acho que a personalidade é um bocadinho da genética mas depois vai sendo moldada, tendo em conta o ambiente…" discentes da CRIES3; "Tem de haver alguma predisposição, mas, é também uma questão de educação… tem a ver com atitudes… com a educação da pessoa… com a experiência de vida… e com o momento histórico" docente CRIES1). De referir também a opinião de exceção de uma minoria de discentes que não relacionam a genética com a criatividade ("[…] acho que a criatividade não tem muito a ver com a parte genética, não!" uma discente CRIES3; "não é algo inato" uma discente da CRIES2").

Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação-

Todos os inquiridos nas entrevistas consideram existir fatores internos e externos ao indivíduo potenciadores ou inibidores da criatividade na educação tais como:

- Fatores genéticos ou potencial criativo (como referido anteriormente e com exceção de duas discentes);

- Personalidade do indivíduo para a qual algumas discentes consideram "que a personalidade é um bocadinho da genética mas depois vai sendo moldada, tendo em conta o ambiente…" (discente da CRIES3), e a que associam variados conteúdos como os gostos e áreas de interesse, abertura e aceitação de novas ideias, a sua predisposição para o desenvolvimento da competência criativa e estilos cognitivos, a coragem e confiança para

criticar e se expor a críticas por fazer diferente, bem como, o seu entusiasmo, motivação e envolvimento na atividade criativa: "Também poderá haver mais facilidade de desenvolver a criatividade numas crianças do que noutras dependendo também dos seus interesses." discente CRIES1; "…existem estilos cognitivos… se és uma pessoa conservadora usas essencialmente pensamento convergente ou se és uma pessoa mais aberta e usas essencialmente o pensamento divergente … isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo" docente da CRIES1; "Se calhar quando tiveres mais anos de carreira hás-de ter mais coragem (para se ser criativa)" discente CRIES2; "…e ter entusiasmo, por aquilo que se faz, e nós só podemos ter entusiasmo quando gostamos… Acho que se tivesse de fazer uma coisa de que não gostasse não, queria era despachá-la o mais depressa possível e não estava preocupada com ela…" docente da CRIES3;

- A idade é também apontada como um fator interno associado com a vontade e o à vontade do indivíduo em querer ou não ser criativo independentemente do trabalho que possa envolver, com a coragem e com o conhecimento, e sendo também referido ainda que os professores mais velhos não querem ter mais trabalho optando por aulas mais expositivas e onde a criatividade se mantem mais latente: "Se calhar quando tiveres mais anos de carreira hás-de ter mais coragem (para se ser criativa)", "Ou não… às vezes quanto mais anos de carreira mais se acomodam" discentes CRIES2. Um outro ponto de vista antagónico é apresentado pela maioria das alunas da escola CRIES1 ao mencionarem a idade como um potenciador da criatividade no sentido em que consideraram que os docentes acima dos 60 anos realizam mais facilmente associações criativas entre conteúdos, justificando tal facto pela forte dominância de conhecimento/ conteúdos teóricos e a prática/ experiência ("quem tem mais de 60 é criativo", "O professor com 60 anos não vem com a pasta com livros. [Mima a situação de estar carregada com livros debaixo dos braços.] Vem até com uma…uma chave, e começa ali, a explicar, a matéria, o porquê das coisas: "vejam lá se isto não é verdade", "Nós vamos constatar na prática e realmente, o senhor tem razão. Os outros vêm todos com PowerPoint todos xpto, não nos fazem a ligação do escrito para a prática, e nós não conseguimos verificar em lado nenhum, nem o que dizem, nem o que acabamos por experienciar. Enquanto os que têm essa criatividade, acima dos 60, porque a… desproblematizam", "Para mim criatividade é solucionar tudo o que aparece, tudo… e isso para mim é que é o professor criativo", mas que, por outro lado, e relativamente à dinamização de aulas, sentem que os professores mais novos tentam ser mais dinâmicos nas atividades propostas, embora que depois, devido ao trabalho implícito, deixam

de o ser ("mais ou menos perto da nossa geração, são mais dinâmicos do que os mais velhos", "mas depois acabam por cair no tradicional", " Porque dá trabalho").

- Neste seguimento, o conhecimento é considerado como potenciador da criatividade uma vez que, e para a maioria das discentes, para se criar é preciso uma base de conhecimento, um estímulo ou suporte de segurança, uma inspiração para a existência de criatividade e que essa inspiração depende do conhecimento do que já existe: "[…] para nós sermos criativos também tem que haver uma parte teórica subjacente a isso" discente CRIES3, "É sempre baseado em algo" discente CRIES2; Este ponto de vista, também partilhado pelos docentes, considera que deve existir sempre um fundamento teórico, para haver uma posterior evolução pois pressupõe que a criatividade não surge do nada ("ninguém produz nada a partir do nada" docente CRIES3), no entanto, um pequeno grupo de alunas da CRIES3 considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, que pode sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado parecido com a nova ideia ("[…] podes criar uma coisa única, que nunca tenha sido criada"). Ainda acerca do conhecimento as alunas da escola CRIES1 apresentam um outro ponto de vista ao considerarem que o domínio e conhecimento em determinada área poderá potenciar ou inibir a criatividade pela forma de transmitir e aplicar esse conhecimento e não tanto pelo domínio do conhecimento em si: "Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir."

- Assinalado também pelos inquiridos é o fator da estabilidade emocional associada à confiança no outro, a quem se expõem, e ao clima favorável ou não para a expressão de ideias: ("é a empatia, porque, assim que nós começamos a identificar a criança com as suas caraterísticas, há ali, tem de haver por parte do adulto uma certa empatia. Se não houver essa empatia, com aquele que é mais distraído, aquele que é mais sossegado, aquele que é mais desobediente, que de alguma forma anda sempre de pé, e eu já sei, que para aquele dou-lhe um abraço, para aquele dou-lhe um beijinho, para aquele faço uma festinha e isso de alguma forma cria ali uma estabilidade emocional que ajuda à criatividade e confiança" discente CRIES1). O fator confiança é também relacionado com a criatividade e conhecimento no sentido em que se a criança tiver um professor criativo irá estar mais à vontade e com menos receio de aprender ou fazer diferente ("se o professor tiver uma mente criativa, não julga o desenho, não julga a letra, não julga a forma como a criança resolveu um problema, não julga a forma como a criança descreveu na aula de história, …, ele acaba por de alguma forma, estar aberto ao conhecimento sem ter o receio que o professor o puna de alguma forma" discente CRIES3). Nesta

continuidade, a criatividade associada à estabilidade emocional, segurança e confiança para exprimir as ideias é também relacionada com a rotina e as regras e como mencionada por um grupo maioritário de alunas da escola CRIES3: "Ah mas eu acho que a criatividade exige uma determinada rotina, acho que não é o facto de nós fazermos o que queremos que também vamos ser mais criativos por isso, porque agora vivemos num mundo em que o que é bom é os meninos fazerem tudo o que querem, porque isso é que os estimula. Calma, acho que temos que aparentemente ser repetitivos mas que pode ter repercussões positivas ao nível do futuro, deve haver uma rotina […] de termos uma base que nos permita sentirmo-nos seguros, e a rotina…", "aquilo que nos permite soltar são até as relações que nós estabelecemos com os outros, portanto, a rotina por vezes promove esse tipo de relações e de contato" .

A docente CRIES2 associa também a estabilidade do indivíduo com a sua estabilidade profissional, sobretudo no início de carreira docente, aquando instável, que poderá ser pouco incentivadora de confiança e de criatividade num início profissional tão importante para a própria construção da base e identidade do docente para os anos seguintes ("não conseguem trabalho, ou daí vão para situações de subemprego em que ganham mal, não lhes permite nada ser criativos, em situações às vezes muito autoritárias, não respeitam nada a autonomia profissional, e depois, quando começam a trabalhar e a poder se descobrir como profissionais às vezes já passou muito tempo, os melhores anos da vida profissional").

Nesta continuidade, os docentes das escolas CRIES1 e 2 manifestaram a sua preocupação na educação atual e relativamente às caraterísticas da generalidade de alunos com que se têm deparado atualmente e que consideram inibidoras da criatividade. Tais caraterísticas são relacionadas com o conformismo com o que a escola oferece e com o facto de quererem fórmulas pré-feitas para não dar tanto trabalho, com a falta de poder de argumentação ou espírito crítico ou criativo, e com a falta de motivação ou de empenho para apresentarem novas sugestões/ alternativas: "[…] só fazem aquilo mesmo que lhes é pedido, só fazem resumos de livros, não leem livros inteiros… tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível e criativo nem ao trabalho de pesquisa … têm poucas bases, não vão às aulas, não estudam… há estudantes que conseguem fazer isso, há outros que lhes faltam as bases para conseguir dar esse salto e portanto, isso é um problema, e só veem depois powerpoints, ou leem resumos, não se leem livros, não vão estudar… está tudo muito preso com cuspo, eu isso aí preocupa-me muito… acho que é um problema nacional, é um problema internacional até, que acho que há outros países que também se estão a queixar desta questão…

se não vão às aulas, da falta de estudo, da falta de hábitos de leitura, de hábitos culturais, quer dizer, e estão só nas redes sociais a ver as notícias filtradas por outros, quer dizer, não é o mesmo que ver as notícias e as informações em primeira mão… não ir ao cinema, não ir a um teatro, não é? Tudo isto faz parte do desenvolvimento cultural, conhecer espaços culturais, ir viajar, ver outros estados de espírito… viajar, agora viajam mais mas nem todos, estes que são estudantes trabalhadores começaram a estudar tardiamente… e outros que até nem começaram a estudar tardiamente mas que faltam muito às aulas e que não estudam, é difícil… docente CRIES2; "[…] não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes… sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas" docente CRIES1.

- Como fatores externos ao indivíduo são referidos fatores culturais e associados ao ambiente (sociedade/ cultura onde o indivíduo se insere), promotor de experiências de vida (potenciadoras ou inibidoras da criatividade): "[…] depende do contexto onde, que vivenciamos, onde estamos… eu ligo muito às oportunidades que as pessoas tiveram, embora, também saiba, que algumas, por algum motivo, são mais criativas do que outras, mas provavelmente o ambiente onde viveram, com quem contataram, também não permitiram esse desenvolvimento" docente CRIES3; "A herança cultural dos alunos combinada com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos." docente CRIES1; Realçam ainda que, se o indivíduo estiver num ambiente que permita desenvolver a criatividade dando liberdade de expressão criativa, esta tende a desenvolver-se, mas que, se o individuo estiver num ambiente criado por indivíduos que não valorizem a criatividade punindo quem tenta ser criativo ou inibindo-o através do receio em sê-lo, a criatividade tende a não se desenvolver: "[…] porque uma criança que até tenha muita criatividade na infância ..., se isso não for permitido… imagina que os pais dizem: ai isso não é para brincar assim, não é para brincar assim, ou seja, aquilo vai desaparecer… " (discente da CRIES3). No entanto, e contrapondo esta posição até certo ponto, um grupo maioritário de alunas da escola CRIES3 refere que os ambientes não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores e que a criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma de solução a essas mesmas condições: "a criatividade era uma forma de nós ultrapassarmos os nossos problemas, e os problemas surgem num ambiente de…", "…Desconforto…", "a criatividade é uma forma de ultrapassarmos um problema ou de

arranjarmos soluções, esses problemas normalmente surgem em ambientes mais desfavoráveis do que em ambientes mais …livres".

Nesta continuidade, as experiências de vida oferecidas pela família, escola, …, dentro de uma sociedade e de uma cultura, são consideradas como potenciadoras ou inibidoras da criatividade e que, quanto mais experiências de vida o indivíduo tiver mais criativo pode ser ("novas experiências são sempre enriquecedoras" discente CRIES2). No entanto, de salientar a preocupação da docente da CRIES2 ao considerar que as alunas atualmente têm pouca na pouca diversidade de estímulos/ experiências culturais ("[…] tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível e criativo", "falta de estudo, da falta de hábitos de leitura, de hábitos culturais, quer dizer, e estão só nas redes sociais a ver as notícias filtradas por outros, quer dizer, não é o mesmo que ver as notícias e as informações em primeira mão… não ir ao cinema, não ir a um teatro, não é? Tudo isto faz parte do desenvolvimento cultural, conhecer espaços culturais, ir viajar, ver outros estados de espírito… viajar, agora viajam mais mas nem todos…").

O Agora ou momento histórico é assinalado pelo docente da escola CRIES1("A ocasião faz o ladrão", "o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas!") e algumas alunas da CRIES3 ("[…] nós há dias em que estamos mais criativos e há outros em que tentamos, tentamos e não sai nada… ou porque estamos mais em baixo, ou porque… não sei… estamos preocupados com alguma coisa, se calhar temos mais neste contexto de experiências de Vida e fatores culturais dificuldade em desenvolver essa parte, em deixar a criatividade fluir") por compreenderem que o estado de espírito do indivíduo conjugado com o momento como um fator que poderá conduzir a uma reação e desencadear toda uma série de acontecimentos posteriores, possibilitadores ou não do desenvolvimento da criatividade;

- Fatores Educacionais e considerado pela generalidade dos inquiridos, provenientes primeiramente da família como base estruturante e à qual se combinam outros elementos educacionais como a escola (modelo de professor, clima para a expressão de ideias, trabalho de equipa, as relações humanas e a confiança alicerçada através da rotina, e outros contextos como a televisão ou outros grupos sociais): "[…] depende muito da educação que nós temos desde infância" (docente da CRIES2), "[…] as crianças só podem ser criativas a partir do momento em que o adulto lhe dá liberdade para elas serem criativas… se lhes dermos espaço, liberdade" (discentes da CRIES1), "[…] aquilo que nos permite soltar são até as relações que nós estabelecemos com os outros, portanto, a rotina por vezes promove esse tipo de relações e de

contato" (discente CRIES3), "[…] se os professores nos influenciarem e promoverem a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas, mas enquanto que, se for ao contrário, se os professores nos disserem que nós temos de seguir a norma, nós também vamos ensinar só a norma e isto é sempre um ciclo" (discente CRIES2), "vejo a criatividade como algo que se desenvolve e algo que se desenvolve melhor se trabalharmos em equipa… aquilo nasce da colaboração" (docente da CRIES3);

No âmbito dos fatores educacionais, e numa perspetiva voltada para o professor, o docente da escola CRIES1 expõe alguns dos que considera ser fatores inibidores da criatividade na educação tais como: - A pressão dos sindicatos "O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário […] transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura […] e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco […] isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos…"; - A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia." Refere ainda que a sociedade atual exerce ainda mais pressão do que na ditadura "porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor", referindo-se aos pais de hoje como as verdadeiras feras da educação: "as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!!" Refere ainda acontecimentos internacionais na educação como o "movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola. " O docente soletra e sublinha de forma enfática, sílaba a sílaba que o que existe atualmente na educação em Portugal "é uma pressão tremenda sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito."; - A Pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos limites de um livro fechado, contado e controladamente planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de planificar, e muito menos, de planificar

criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos: "…e depois há outro tipo de pressão que são as editoras, não é?" Num tom irónico aponta para os professores dizendo que "têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã". O docente gesticula como se estivesse a folhear um livro e refere que "a ditadura dos manuais existe em Portugal" e que esta ditadura é um "indicador e inibidor da criatividade." Acenando com a cabeça reforça: "os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado", [fecha um círculo com as mãos], "e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou", [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa], "o que é que é isto? Isto não é criatividade!", [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], "não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima". Num tom irónico refere a importância do manual e de mecanismos complicados, "e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente […]"; - A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir mal pago, que exigem mais dele, que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, …, não exige mais de si próprio trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê. "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor."; - A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo. "Por outro lado, os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada". Batendo incisivamente com a mão na parede o docente refere: "…e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem". Soletrando e sublinhando de forma enfática, sílaba a sílaba enuncia a própria pressão dos professores como inibidora do professor que tenta ser criativo; - A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar. "A pressão dos programas e do ministério e das inspeções."; - A pressão dos próprios alunos de hoje, (juntamente com o modelo de professor que tem à frente), "que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes." Esta análise vai ao encontro da realizada também pela docente da escola CRIES2

apontando a crescente ausência de hábitos de leitura por parte das alunas, preferindo as mesmas, resumos de resumos ou de leituras de notícias rápidas e pouco fidedignas em suportes digitais tipo Facebook; - A combinação entre a herança cultural dos alunos e com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais ou menos criativos […] "sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas."

Concluindo, o docente da escola CRIES1 refere que o professor que tenta ser criativo tem pouco espaço/ condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à frente: "o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados". Enumerando com os dedos refere assim "os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear". Acrescenta ainda a existência de demasiados fatores inibidores à criatividade atualmente tais como "a pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam", ou seja, "são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!"

No entanto, e mesmo considerados uma série de fatores internos e externos ao indivíduo como potenciadores ou inibidores da criatividade, todos os docentes inquiridos e a maioria das discentes realçam o facto de que tais respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu" para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras: "[…] isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo" (docente da CRIES1), "[…] depende muito das alunas" (docente da CRIES2). Referem inclusive que os fatores externos não determinam o desenvolvimento ou inibição da criatividade mas sim o próprio indivíduo, no sentido em que a sua personalidade é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos e independentemente o ambiente ser favorável ou não: "Há coisas que eu vou sempre transgredir e não vou permitir que as pessoas moldem-me a mente" (discente da CRIES1) "tem de partir muito, muito, muito de nós, ou nós começamos a ser criativos ou não" (discente da CRIES2);

"acho que os limites não, não, não traçam o caminho da criança… claro que isso acontece e isso só que, às vezes com mais limites a criança ainda tem mais vontade de sair deles" (discente da CRIES3). É a sua personalidade, o seu estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade, os seus interesses, motivações, e a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade. Nesta perspetiva o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, e tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar o indivíduo se predispõe a sair da sua zona de conforto e se encara o estímulo como um limite ou como um desafio potenciador, ou seja, segundo esta perspetiva o limitador ou potenciador da criatividade é o próprio "eu" por ser ele que coloca os seus próprios limites: "As barreiras se calhar acabam mesmo por ser o "eu"; "tu é que pões os teus próprios limites" (discentes da CRIES3).

Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1. a)

Nesta continuidade, e através do processo de afunilamento e triangulação da informação obtida pôde, por conseguinte, alcançar-se o objetivo específico **1. a) - Relacionar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma**, subjacente ao Bloco Temático A. (Ver apêndice 35)

Assim, relativamente ao objetivo específico 1.a) e que consistia em relacionar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico com a revisão da literatura contemplada no estudo e acerca da criatividade, a análise de conteúdo realizada contempla como uma possível relação geral o facto de, tanto o referido pelos inquiridos como pela literatura revisada, considerar o construto de criatividade como complexo e de difícil definição ("acho que é um conceito bastante abrangente e que difícil de definir" (docente da CRIES2), sendo que, e segundo a literatura revisada, as imensas perspetivas da criatividade variam no tempo e no espaço social/científico/tecnológico (Barron & Harrington, 1981; Sawyer, 2017; Sternberg, 2017; Glăveanu, 2014).

Compreendida pela comunidade científica como um fenómeno complexo, multifacetado e dinâmico do comportamento humano, e de difícil definição exata (Kaufman,

2007, Amabile, 1997, Corazza, 2016, Runco, 2017, entre outros), também os inquiridos no presente estudo foram ao encontro desta mesma linha de raciocínio manifestando alguma dificuldade em definir tal conceito e apresentando várias possíveis definições, não estanques, e baseadas em associações de ideias. Assim, ao conceito de criatividade os inquiridos associaram à criatividade conceitos de pensamento divergente ("A criatividade funciona sobretudo como divergência" docente da CRIES1), flexibilidade mental ("está ligada com a flexibilidade" docente CRIES3), resolução de problemas ("É a resolução de problemas" discente da CRIES2), pensamento crítico, inteligência ("acho que exige inteligência, exige pensamento crítico"docente CRIES2), inovação ("É ser inovador" discente CRIES3), originalidade ("Originalidade" discente CRIES2), pensar diferente ("é algo que seja diferente e que, seja diferente mas tenha sentido" docente CRIES3), forma de expressão livre ("É ter liberdade de criar" discente CRIES2), ampliação da compreensão ("se tu fores muito mais ampla… obrigas a outra pessoa a ampliar também" discente CRIES1), transformação e resinificação/ recriação de algo pré-existente ("criatividade é construir ou criar alguma coisa a partir de outras coisas, de outros temas ou âmbitos e que são utilizados de maneira diferente" discente CRIES1), (sendo esta opinião partilhada pela quase maioria dos inquiridos à exceção de uma minoria de discentes: "podes inventar um objeto que nunca tenha sido inventado, e não tens nada subjacente" discente CRIES3), algo único que difere de pessoa para pessoa ("cada uma de nós tem a sua criatividade, porque a minha criatividade é diferente da das minhas colegas." discente CRIES1), que se pode evidenciar em qualquer contexto e área e não só às áreas de expressões como habitualmente é associada (competência transversal a qualquer área temática), que se manifesta em todo o dia-a-dia do indivíduo ("criatividade ligado ao mundo … à literatura, ao teatro, às artes, mas não é só, criatividade no dia-a-dia em que se revela e se manifesta" docente da CRIES2) e que se vai desenvolvendo ao longo da vida ("É uma competência que se desenvolve" discente CIRIES2).

Nesta continuidade, mas a nível científico, surgem definições diversas da criatividade como a de Stein (1953, p311): "The creative work is a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group in some point in time.", e que assumem que a criatividade necessita resultar num produto tangível, novo e útil (Bailin, 1988; Solomon, Powell, & Gardner, 1999; Mumford, 2003; Sternberg & Lubart, 1999) e sendo assim considerada como uma habilidade de produzir um trabalho que é simultaneamente original, surpreendente e útil (adequada perante um conjunto de requisitos) (Runco, 2007). A este propósito Csikszentmihalyi (2014) refere também que a criatividade pode ser definida como uma ideia

ou produto, original, com valor e implementável resultante da interação dinâmica entre o produtor e a audiência, durante a qual se contemplam variáveis culturais, sociais e psicológicas.

Neste sentido, Corazza, (2016) refere que uma definição da criatividade não deve ser baseada num fenómeno estático mas sim dinâmico, assumindo a energia cognitiva e afetiva como necessária na decisão de se envolver na atividade criativa e as relações dinâmicas com o ambiente como influências fundamentais neste processo dinâmico, com múltiplos resultados ao longo do tempo e espaço, na qual a interação dinâmica entre a inconclusão e a conquista criativa e os agentes estimuladores existentes no ambiente deve ser incluída na definição da criatividade.

Na mesma linha de raciocínio, também os inquiridos referem esta interação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente ("o meio… interfere com o desenvolver ou inibir a criatividade" discente CRIES3, "Tem de haver alguma predisposição, mas, é também uma questão de educação… tem a ver com atitudes… com a educação da pessoa… com a experiência de vida… e com o momento histórico" docente CRIES1). Tal como exemplificado através de transcrições anteriores, os inquiridos salientam ainda o próprio "eu" como um fator limitador ou potenciador da criatividade ("As barreiras se calhar acabam mesmo por ser o "eu"; "tu é que pões os teus próprios limites" discente da CRIES3), e dentro do qual contemplam fatores genéticos, personalidade do indivíduo, estabilidade emocional, estilos de pensamento, gostos e áreas de interesse, abertura e aceitação de novas ideias, tolerância, predisposição para a criatividade, coragem, confiança, motivação e envolvimento, idade, conhecimento, e como fatores externos ou agentes estimuladores/ inibidores existentes no ambiente os fatores culturais e educacionais onde ocorrem experiências de vida e cuja relação dinâmica entre o momento do agora histórico/social/cultural conjugado com o momento do agora do indivíduo determina as reações do mesmo para o desenvolvimento ou não do seu potencial criativo ("A ocasião faz o ladrão", "o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas!" docente CRIES1, "nós há dias em que estamos mais criativos e há outros em que tentamos, tentamos e não sai nada" discente CRIES3).

Acerca do potencial criativo (Runco et al., 2011) e considerando a evolução do conhecimento ao longo do tempo que remetia numa primeira vaga de estudos a criatividade para um fenómeno elitista e só considerada existir em determinados indivíduos, passando posteriormente para uma possibilidade democrática inerente a todos e que dispostos a desenvolvê-la e, atualmente, (numa fase transformacional dos estudos científicos na criatividade), para um fenómeno dinâmico e uma necessidade estrita e imprescindível a todos

os indivíduos nos dias de hoje (Corazza, 2016), os estudos atualmente apontam para a existência de uma base genética associada à criatividade e que associam a dopamina à fluência e originalidade (Murphy, Runco, Acar & Reiter-Palmon, 2013), o gene recetor de dopamina DRD2 e o gene de serotonérgico TPH com a criatividade (Reuter, Roth, Holve & Hennig, 2006) e os genes catecol-O-metiltransferase COMT e DRD2 com o potencial criativo (Runco et al., 2011). Outros estudos centrados na variação genética de genes envolvidos com as hormonas arginina, vasopressina e ocitocina estabeleceram fortes conexões genéticas entre criatividade e indicadores de processamento emocional, que tais conexões foram ainda mais substanciadas por uma série de outros estudos demonstrando que a ocitocina plasmática prediz o temperamento que busca novidade, que diferenças genotípicas em um polimorfismo comum no gene do recetor de ocitocina prevê ideação criativa, e que a oxitocina intranasal poderá reduzir o raciocínio analítico e aumentar o processamento holístico, o pensamento divergente e o desempenho criativo (Grigorenko, 2017).

No entanto, Shepard & Runco (2016) referem que tal base genética não pré-determina o nível de criatividade, antes pelo contrário, ela é o potencial herdado geneticamente para ser preenchido e desenvolvido através de todas as experiências realizadas ao longo da vida de um indivíduo. Neste sentido, também Damásio (2014) adverte para a imprudência em resumir a criatividade como resultado de apenas alguns ingredientes biológicos considerando-a um fenómeno bastante mais complexo e contemplando para além destes, outros como os fatores sociais e emocionais que conduzem o indivíduo a ter determinada motivação para se envolver numa tarefa ou a predispor-se a obter determinados resultados apelidando a criatividade como um fenómeno de homeostase social.

Nestas voltas e reviravoltas para compreender a criatividade, relembra-se, o debate entre Csikszentmihalyi & Epstein (1999) no qual Csikszentmihalyi considera necessário, e para que o fenómeno criativo ocorra, existir também um efeito de continuidade, de seleção ou reconhecimento da ideia criativa e transmissão da mesma sendo assim necessário ser reconhecido pelos outros para que ocorra verdadeiramente o fenómeno criativo. Por outro lado, Epstein, no mesmo debate, alega poder haver criatividade sem, no entanto, haver seleção e transmissão já que a seleção depende do ambiente onde estão e não a considerando tão relevante uma vez que não é fundamental para que o fenómeno criativo ocorra.

Relembra-se ainda aqui, e nesta linha de continuidade de raciocínio, a perspetiva de Glaveanu (2014), divergente de tantas outras perspetivas como é o caso da de Corazza (2016)

ou do quadro teórico para a compreensão da criatividade de Lubart (2017) que contempla 7 C´s (Criadores, Criação, Colaborações, Contextos, Criações, Consumo, Currículos), mas, igualmente pertinente. Glăveanu (2014), para além de apontar limitações à compreensão da criatividade baseada no produto, processo, indivíduo e pressão do ambiente, aponta para a necessidade de clarificar e compreender o fenómeno criativo sob uma perspetiva parcimoniosa, simplificada mas não excisadora, e que contemple os pré-requisitos fundamentais à criatividade distinguindo-os das possíveis influências que interagem fluída e continuamente entre si, antes, durante e após a formação de ideias. De acordo com a teoria parcimoniosa da criatividade (Glaveanu, 2014), para melhor se compreender a criatividade há que reconhecer e distinguir:

- Influências na criatividade – Neste sentido, também Runco (2015) separa o que considera influências de pré-requisitos universais à criatividade, contemplando como influências a personalidade, atitude, cultura, desenvolvimento, motivação, tempo, entre outras, as quais podem ter um impacto significativo no processo, potencial e capacidade criativa, mas que a sua existência não é garantia de criatividade.

- O mecanismo necessário para a criatividade – Segundo a perspetiva parcimoniosa, apenas o mecanismo é vital para a criatividade e para a qual as influências sociais ou os produtos, devem ser reconhecidos como precedentes ou subsequentes da criatividade. (Runco, 2015)

- Possíveis resultados da criatividade – Nesta categoria contempla-se também o julgamento social, atribuições e as interpretações de terceiros (Glaveanu, 2014).

Existe atualmente um amplo conjunto de estudos investigacionais em torno da criatividade, quer baseadas no indivíduo, motivação (Amabile, 2012), personalidade (Helson, 1996), fatores sociais (Cropley, 2006; Csikszentmihalyi, 1996; Runco, 2015; Kaufman, 2014; Csikszentmihalyi & Epstein, 1999; Glăveanu, 2014).

Mediante tantas perspetivas, científicas ou até mesmo empíricas e acerca da criatividade, denota-se uma clara dificuldade em circunscrever tal construto a um conjunto de palavras ou ideias que seja consensual (Glăveanu, 2014). No entanto, será talvez importante relembrar e realçar a ideia da maioria dos inquiridos nas entrevistas e que realça o "eu", o indivíduo como o principal responsável por permitir ou não que a criatividade se desenvolva, indo assim também, tal perspetiva, ao encontro do referido por Runco (2017), para o qual, independentemente das influências sociais ou de outros fatores, a criatividade começa sempre

com e no indivíduo: "isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo" (docente da CRIES1), "depende muito das alunas" (docente da CRIES2), "tem de partir muito, muito, muito de nós, ou nós começamos a ser criativos ou não" (discente da CRIES2); "As barreiras se calhar acabam mesmo por ser o "eu"; "tu é que pões os teus próprios limites" (discentes da CRIES3).

Pontos de vista sobre a importância do desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores (objetivo específico 1. b)

Para o objetivo específico definido e associado ao Bloco Temático B, Obj. 1. b) – **Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso**, subdivide-se a análise em:

- Relações entre docentes e discentes de cada instituição (informações obtidas por entrevista e como consta nos apêndices 26, 27 e 28);

- Relações de discentes das várias instituições (informações obtidas por entrevista e como consta no apêndice 29);

- Relações entre docentes das várias instituições (informações obtidas por entrevista e como consta no apêndice 30);

- Relações entre docentes e discentes de todas as instituições (informações obtidas por entrevista e como consta no apêndice 31);

- Análise de conteúdo de pergunta aberta de questionários (informações obtidas por questionário e como consta no apêndice 25);

- Relações entre docentes e discentes (informações obtidas por entrevista e pergunta aberta de questionário e como consta no apêndice 36);

Docentes e Discentes da CRIES1

Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê- Relativamente à importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores,

as opiniões de docente e discentes são consonantes ao mencionarem que consideram de extrema importância o seu desenvolvimento durante a formação de professores ("Sim, em qualquer contexto" discente), no entanto, o docente enfatiza a ideia de que a principal escola é a família e que é nela que se fundeiam as bases do indivíduo, seus interesses e motivações futuras: "Sim, mas a atitude vem de casa, A grande escola não é a escola, é a família! A escola aparece muito tarde na vida das pessoas, e é como esta chuvinha que cai no chão e passado pouco tempo está tudo seco outra vez. O grande elemento importante aqui é a Família! Se és assim, interessada por estas questões, agradece à tua mãe, ao teu pai, provavelmente aos teus avós… portanto, o centro disto tudo é muito íntimo."

Do ponto de vista das alunas, o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores poderá ajudar a interligar conteúdos disciplinares promovendo aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes; poderá potenciar/ reforçar aspetos fortes e contribuir para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes ao estar a desenvolvê-los também; contribuir para potenciar a resolução de problemas do dia-a-dia, não só em contexto educativo, e neste sentido a capacidade criativa é compreendida como muito importante e aplicada no dia-a-dia na resolução de problemas do quotidiano e em qualquer contexto de vida; beneficiar o equilíbrio do indivíduo e potenciar o bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade "Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada!", "É um equilíbrio, aquela coisinha da balança, se não tivermos criatividade a balança está sempre desequilibrada ou para um lado ou para o outro.", "Aqui há um encontro também com as outras áreas e é uma forma criativa de podermos trabalhar a matemática, o português, …, com jogos exploratórios, e aí nós sentimos uma grande liberdade", "é sempre possível ser criativo em qualquer disciplina e em qualquer aula", "em qualquer contexto, qualquer área, usamos um bocadinho de criatividade, nos trabalhos que fazemos e que se calhar é isso que vai suscitar o interesse das nossas crianças, e fica tudo muito mais interligado", "não faz com que as aulas fiquem mais pobres, muito pelo contrário, porque se nós estamos abertos a aprender de todos, ou seja, eu sei um bocadinho disto e tu um bocadinho daquilo, afinal as coisas não se podem fazer só de uma maneira, podem-se fazer de várias. Acabamos por aprender na mesma, mas de maneiras diferentes, ou seja, os conteúdos desejados, mas de maneiras diferentes, a aprendizagem até acaba por ser muito mais rica", "Ou desenvolver a criatividade no sentido de resolver problemas no dia-a-dia, acho que é importante ter essa capacidade", "criatividade dentro da educação ajuda a reforçar esses aspetos fortes que cada um tem, e que

com esses aspetos fortes reforçados conseguem ir aos menos fortes e puxá-los também, ou seja, desenvolvê-los também. E isso é importante", "deixar a criança expressar-se, deixar a criança ser criativa, deixar a criança ser…livre, ser ela!"

Relativamente à forma como o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderá ou não melhorar a atuação pedagógica do futuro professor as opiniões entre docente e discentes são convergentes até certo ponto e na medida em que ambas as partes consideram que o seu desenvolvimento poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor (alunas respondem em uníssono: "Sim, sim…"). No entanto, e para o docente, essa influência tem poucas repercussões no futuro profissional das alunas do curso uma vez que considera que, nos dias de hoje, tanto a influência da escola como da família perderam muito o seu peso de outrora na educação dos indivíduos tendo estas influências sido substituídas por outras externas à família e escola, tais como escuteiros, futebol,…, internet… ("Sim, mas pouco… fica mais a religião, mas a religião não gosta de novidades, modificam mais os grupos fora da escola, escuteiros, equipes de futebol etc., do que a escola.", "…repara, daqui a dias os teus filhos só ligam ao que veem na internet, esta história que está a acontecer com o jogo da baleia azul, epá, é a família que nós temos hoje… no meu tempo e no da tua mãe, a… nós não éramos influenciados por estas coisas, éramos muito mais influenciados pela família, agora… repara que a família perdeu também um bocado o controlo no processo… as pessoas são influenciadas pela realidade que as cerca e pelas questões que nela existem, pelos problemas de cada época, da guerra no meu tempo, do desemprego atualmente.", "…uma coisa é a preparação de uma pessoa, outra coisa é a realidade, fica alguma coisa da preparação pedagógica mas pouco […] a influência da escola aí é muito pequena. As pessoas podem ter formação, mas depois vamos ver o que é que isso dá na prática… temos aqui pessoas que trabalham em criatividade. Quais são as consequências nos alunos? Eu penso que é muitíssimo pouco!")

Já para as alunas, o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderia ajudar na sua atuação pedagógica futura na medida em que melhorava a autoconfiança durante a atuação pedagógica e baixava os níveis de stress, diminuía os níveis de competição entre pares ("Não iríamos andar stressadas, não íamos andar apreensivas, não íamos andar a competir"), e desenvolveriam o seu próprio caminho pedagógico "Cada um seguia naturalmente um processo e não um produto" e modelo de professor criativo a seguir "e nós conseguimos de alguma forma encontrar o caminho certo, e isso para mim é que é o professor criativo."

Docentes e Discentes da CRIES2

Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê - Tanto docente como alunas consideram de extrema importância o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores ("Muito importante", "…é fundamental na formação de professores." discentes). No ponto de vista da docente tal importância refere-se ao facto da promoção de pensamento crítico, reflexivo, flexível necessário a qualquer professor e que tal pensamento pode ser potenciado através do desenvolvimento das capacidades criativas ("…para promover um pensamento mais criativo, mais flexível, para ser capaz de encontrar algumas soluções, para ser… o professor reflexivo que tanto se fala, que eu não gosto muito, gosto mais da expressão professor crítico […] não é possível sem criatividade").

O ponto de vista das alunas acerca do desenvolvimento da criatividade durante a formação incide sobretudo na atividade prática das alunas, para, como professoras, pensarem, planificarem e aplicarem de atividades criativas com maior à vontade e confiança, e também, e consequentemente, para darem o exemplo, o incentivo e a valorização às crianças e das suas capacidades criativas ("se nós formos professores criativos por exemplo, estamos mais dispostos a aceitar que uma criança pinte os desenhos sempre da mesma cor sem julgar essa criança", "Para pensarmos em atividades diferentes, se nós não tivermos criatividade, se não nos estimularem a criatividade cá, nós depois também vamos… vamos depois também ser influenciados pelo que vemos", "Se nos prepararem cá conseguem preparar mais para sermos criativas, ajudarmos as crianças a serem criativas…", "Se nós aprendermos só sobre o ensino tradicional, o professor fala e os alunos escutam [encolhe os ombros] então é só isso que fazemos", "…se os professores nos influenciarem e promoverem a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas, mas enquanto que, se for ao contrário, se os professores nos disserem que nós temos de seguir a norma, nós também vamos ensinar só a norma [encolhe os ombros e gesticula com as mãos] e isto é sempre um ciclo".

Na opinião da docente, o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores poderá contribuir para a melhoria da atividade pedagógica do futuro professor, no entanto, salvaguarda o aspeto que considera muito importante e influenciador dessa mesma formação que é a base interna das alunas e o que estas já trazem com elas ("Acho que sim, mas acho… eu acho que a formação inicial é uma primeira etapa […] é lógico que se pode desenvolver a criatividade através do português, da matemática, através de tudo, através de

tudo, tudo, … depende é de como as coisas são dadas, os trabalhos são feitos, etc., as aulas são dadas, o que é que é pedido aos alunos e às alunas, mas, é lógico que, a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes não é?, e daí que uns tirem mais partido da formação do que outros não é?, e depois, a formação continua ao longo da vida, não é?, a formação inicial é só uma primeira etapa").

Neste sentido, também as alunas referem que, quando não constroem, por falta de exemplo durante o curso, um modelo ideal de professor criativo e a seguir, à posteriori, quando forem trabalhar, seguem as suas bases e exemplos anteriores ao curso, sentindo desta forma mais segurança e confiança nessas bases mais antigas ("Eu fiquei triste, mas eu vou continuar a lutar. Porque aquilo para mim é uma experiência. Quando eu tiver oportunidade de o fazer eu sei que não é assim. Eu aprendi aquilo que não quero fazer. Eu sei aquilo que eu quero para as minhas crianças, aquilo que para mim…faz sentido […] Acho que parte um pouco da minha personalidade […] E da conceção do educador que eu quero ser." discente);

Do ponto de vista das alunas e por unanimidade, consideram que o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores as poderá ajudar no futuro na sua atividade profissional na medida em que: Melhoraria a capacidade de adaptação de professores na preparação de atividades motivantes mediante conteúdos e caraterísticas/ interesses dos alunos ("adaptar as atividades consoante os interesses de cada criança", "para nos desenvolvermos e para estarmos aptos para criar novas atividades"); Aumentaria a capacidade de compreensão, flexibilidade e tolerância dos professores aceitando diferentes pontos de vista e resoluções de exercícios/ problemas ("…por vermos vários grupos, e depois ao pensarmos muitas vezes nessas atividades podíamos imaginar outras maneiras de fazer essa mesma atividade", "…a forma de os resolver, de os perceber, há imensas formas de fazer. É importante é que a criança consiga explicar como é que chega lá, e isso é bom porque mostra aos alunos que há várias formas e que não é errada fazer diferente", "se o professor tiver criatividade acaba por conseguir levar para as suas aulas diversas maneiras de apresentar ou resolver um problema. O apresentar uma matéria ou um problema só utilizando o manual pode ser fraco. Utilizando outras formas, estratégias pode ser muito mais rico para as aprendizagens dos alunos."); Potenciaria o aumento e enriquecimento de diversos materiais pedagógicos ("Até na utilização dos materiais…"); Melhoraria as estratégias para motivar alunos ("para tornar mais apetecível e motivante para o aluno e mais enriquecedor ao nível de realização de aprendizagens e aquisição de conhecimentos"; "quando fazemos algo diferente também chamamos, lhes capta a atenção para

outras coisas que se calhar não estavam tão despertos"); Potenciaria a compreensão e recetividade para a criatividade dos alunos ("se formos criativos vamos mais de mente aberta para receber o que as crianças nos dizem […] Vamos ter a mente aberta e tentar perceber porque é que fez aquilo"); Aumentaria a possibilidade de aprendizagens significativas nos alunos a partir do momento em que, se o professor for criativo na abordagem pedagógica dos conteúdos estará a destacar os conteúdos pela diferença na sua apresentação imprimindo-a numa aprendizagem mais efetiva na criança ("Eu levar uma atividade criativa ou seja, que seja diferente de todas as outras que a criança já tenha claro que aquela atividade vai se, vai ficar marcada no processo da criança, e acho que assim também facilita que elas aprendam de uma maneira diferente"); Promoveria a capacidade criativa nos seus alunos uma vez que, ao compreender a importância de se ser criativo e da criatividade estaria a incutir esses valores às crianças também e com o inverso idem ("é importante que o professor compreenda a importância de ser criativo e da criatividade, porque se o professor não for criativo, não tiver essa capacidade de ter a mente aberta também não consegue estar a passar isso para os seus alunos, para as suas crianças… e por isso lá está, restringe a criança").

Docentes e Discentes da CRIES3

Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê - Tanto a docente como as discentes são da opinião que o desenvolvimento da criatividade durante o curso é de extrema importância ("Sim. Sem dúvida!" discente; "considero que é muito importante […] na formação é muitíssimo importante, muitíssimo importante!" docente). Ao compreenderem a criatividade como uma competência transversal, consideram que a mesma se pode desenvolver em qualquer área curricular ajudando o professor a fazer interligação de conteúdos, fazendo a interdisciplinaridade, e a ajustá-los à realidade dos alunos tornando as aprendizagens mais significativas motivantes e desafiantes, como também poderá aumentar os níveis de sensibilização e melhorar as competências criativas das alunas do curso para posteriormente melhor prepararem atividades criativas, desenvolverem e valorizarem a criatividade também junto dos seus futuros alunos e ainda, o contribuir para uma melhoria do dia-a-dia de qualquer indivíduo e não só ao nível profissional no sentido em que o pode ajudar a resolver mais facilmente problemas e desafios na sua vida ("…eu posso desenvolver a criatividade, eu posso desenvolver o fazer diferente, o pensar diferente em qualquer unidade curricular…" docente; "Se nós também não formos criativos nós não vamos ser capazes de ali

no momento, pegarmos nas ideias das crianças e …, ou seja, a partir, ou seja, nós também temos que ter essa capacidade para a partir daquilo que eles nos dão, transformar ou ajudar a transformar isso em alguma coisa porque eles sozinhos… ou seja, nós temos que orientar e para conseguirmos orientar nós também temos de ser criativos, ali no momento… pelo menos no 1º ciclo, a criança dá uma ideia, ou diz alguma coisa que até nem está nos nossos planos, no plano de aula, daquilo que nós esperaríamos, se também não formos pessoas criativas para pegar naquilo e a transformá-la em aula, em algo, pronto, também a nossa função fica um bocadinho aquém do esperado…" discente; "…é bom ao nível pessoal, tenho um problema, se eu não tiver qualquer tipo de criatividade não sei como é que o vou resolver, vou ficar ali… é preciso um pouco de criatividade para… o que é que eu faço agora? É preciso criatividade para conseguir ultrapassar." discente).

Nesta continuidade, tanto a docente como as discentes concordam que o desenvolvimento da criatividade poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor na medida em que:

- O desenvolvimento da criatividade durante a formação dos professores prepara o futuro professor para melhor reagir de improviso e criativamente no dia-a-dia ao lidar com crianças espontâneas, a preparar atividades promotoras da criatividade nos seus alunos, bem como a desenvolvê-la e valorizá-la ("…é na formação de professores que isto deve acontecer, ou seja, é a nós, claro, como professores, que nos devem preparar para o gerir as coisas se calhar em cima do joelho, no improviso, na criatividade, a pensar fora da caixa, porque nós vamos ser o exemplo para crianças pequenas, e mesmo que não sejamos o exemplo, ou que elas não nos sigam, tipo rebanho, que se sintam inspiradas de alguma forma com os trabalhos que fazem connosco, com as perguntas que nós orientamos, ou seja, é nesta formação que se deve apostar na parte da criatividade porque somos nós que vamos estar com as crianças … e se, se a escolaridade é obrigatória, que seja de uma forma enriquecedora." discente; "…nós enquanto docentes que estamos na formação de professores e temos esta preocupação, temos que ter também esta abertura… porque a criatividade está ligada com a flexibilidade…" docente).

- Potencia a interdisciplinaridade, a motivação dos alunos e as aprendizagens mais significativas ("…com o contributo de todas as unidades curriculares e não apenas com as das expressões, as expressões têm um papel preponderante, não é? [sorri afirmando], mas as outras também, […] … elas podem fazer, podem adequar, podem pensar em jogos ou outra coisa […] E, o que é certo, é que não é por isso que os trabalhos não aparecem e não são criativos, e até

muito mais criativos porque, as pessoas têm que estar com a preocupação, qual é o material que eu vou utilizar, vou ter que pensar mais… e então, mas este aqui não, não porque vou ter que gastar mais dinheiro para o comprar, então, que alternativa é que eu posso ter? Portanto, no fundo, […] podemos estar a desenvolver a criatividade mas não estamos só a desenvolver a criatividade, estamos a desenvolver também outras competências…" docente; "…nós temos de arranjar maneiras de interligar os conteúdos" discente; "para que haja essa interdisciplinaridade, ou seja, se nós não tivermos essa capacidade, essa criatividade, de criar histórias, de criar ligações, nós não conseguimos cumprir aquilo que é suposto ou aquilo que sabemos que vai ser mais rico para, para, para as crianças" discente; "…esse foi o maior desafio, da nossa parte, nós conseguirmos… ah… ter ideias, ter criatividade para, com aquilo que temos, conseguirmos interrelacionar e fazer algo que faça sentido e desenvolver essas práticas. Acho que a criatividade ali é quase um fator determinante." discente).

- Consideram ainda que um professor sensibilizado para a criatividade e que seja criativo conseguirá potenciar melhor a criatividade dos seus alunos do que um professor que não a valoriza e que não seja criativo a poderá inibir inclusive. O professor, enquanto modelo para as crianças, precisa de estar criativamente apto para também dar o exemplo aos seus alunos. ("…pessoas formadas, […] que tiveram contato e puderam desenvolver a criatividade, essas pessoas estarão, à partida, mais aptas para trabalhar ou para proporcionar que as crianças também comecem desde cedo a desenvolver essa capacidade, e o mais cedo possível, mas se não, que não… como é que eu hei-de dizer, que não desenvolveram essas competências, e que por si só são pessoas, como é que eu hei-de dizer, são pessoas mais, mais, menos flexíveis porque a criatividade está ligada com a flexibilidade e tudo isso, seu eu tiver… como é que eu hei-de dizer… mais rígidas na sua forma de pensar, ou na sua forma de atuar, essas pessoas podem inibir a criatividade de outras." docente; "…pode estar ligada com a questão da criança e no futuro poder ter uma mente mais aberta não é?!, porque se as crianças não tiverem um professor ou professora criativos, ele também não as vai despoletar vá, aquela curiosidade para poder ir mais além, não sei. Ou seja, se tiver uma professora ou professor que faça sempre do mesmo e não avance muito na sua criatividade, as crianças depois também vão cair no mesmo, no mesmo registo, acabam por não desenvolver a criatividade, por isso acho que os estímulos são muito importantes, e essa questão de nós enquanto futuros professores e estudantes desta, desta valência, é importante sim que tenhamos… que se aposte na… nessa criatividade, que que estejamos mais preparados para podermos ir mais além." discente). Compreendem ainda que, se o professor não for criativo terá mais dificuldade em direcionar as ideias das crianças

para os conteúdos que quer abordar e os objetivos que quer alcançar ("…seu eu tiver… como é que eu hei-de dizer… mais rígidas na sua forma de pensar, ou na sua forma de atuar, essas pessoas podem inibir a criatividade de outras…" docente; "…só um profissional desperto e sensibilizado para a criatividade, consegue apoiar… por exemplo, como futuros professores, nós só conseguimos suportar, estimular e apoiar quando ela está a ser criativa ou na sua criatividade se estivermos sensibilizados para isso. Se nós formos uma pessoa que acha que a criatividade não serve para nada, não estamos dispostos a ser criativos, que não estamos sensibilizados para isso, nós não vamos conseguir ajudar uma criança a suportar a sua criatividade, a estimulá-la, nós temos que ser profissionais sensibilizados, com conhecimentos, para que possamos apoiar os nossos alunos nesses aspetos." discente).

Discentes de CRIES1, 2 e 3

Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê -

Por unanimidade as discentes consideram que é extremamente importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores ("Sim, em qualquer contexto" discente CRIES1, "…é fundamental na formação de professores." discente CRIES2; "Sim. Sem dúvida!" discente CRIES3) e por diversos motivos tais como:

Consideram que, se os professores forem também criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar, potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la ("Se nós também não formos criativos nós não vamos ser capazes de ali no momento, pegarmos nas ideias das crianças e …, ou seja, a partir, ou seja, nós também temos que ter essa capacidade para a partir daquilo que eles nos dão, transformar ou ajudar a transformar isso em alguma coisa porque eles sozinhos… ou seja, nós temos que orientar e para conseguirmos orientar nós também temos de ser criativos, ali no momento… pelo menos no 1º ciclo, a criança dá uma ideia, ou diz alguma coisa que até nem está nos nossos planos, no plano de aula, daquilo que nós esperaríamos, se também não formos pessoas criativas para pegar naquilo e a transformá-la em aula, em algo, pronto, também a nossa função fica um bocadinho aquém do esperado…" discente CRIES3). Neste sentido as alunas da CRIES1 e 2 acrescentam ainda que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem-se mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas ("Não iríamos andar stressadas, não íamos andar

apreensivas, não íamos andar a competir" discente CRIES1), e que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional e expositivo então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer ("Se nós aprendermos só sobre o ensino tradicional, o professor fala e os alunos escutam [encolhe os ombros] então é só isso que fazemos", "…se os professores nos influenciarem e promoverem a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas, mas enquanto que, se for ao contrário, se os professores nos disserem que nós temos de seguir a norma, nós também vamos ensinar só a norma [encolhe os ombros e gesticula com as mãos] e isto é sempre um ciclo…"; discente CRIES2).

Compreendem que se pode ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina e que neste sentido, através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo a interdisciplinaridade, aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes ("Eu levar uma atividade criativa ou seja, que seja diferente de todas as outras que a criança já tenha claro que aquela atividade vai se, vai ficar marcada no processo da criança, e acho que assim também facilita que elas aprendam de uma maneira diferente" discente CRIES2, "…nós temos de arranjar maneiras de interligar os conteúdos." discente CRIES3, "…para que haja essa interdisciplinaridade, ou seja, se nós não tivermos essa capacidade, essa criatividade, de criar histórias, de criar ligações, nós não conseguimos cumprir aquilo que é suposto ou aquilo que sabemos que vai ser mais rico para, para, para as crianças", "…esse foi o maior desafio, da nossa parte, nós conseguirmos… ah… ter ideias, ter criatividade para, com aquilo que temos, conseguirmos interrelacionar e fazer algo que faça sentido e desenvolver essas práticas. Acho que a criatividade ali é quase um fator determinante." discentes CRIES3).

Nesta continuidade de raciocínio é referida pelas alunas inquiridas mencionam que ao se desenvolver a criatividade durante a formação de professores estar-se-á também a preparar o indivíduo tanto a nível pessoal ("no sentido de resolver problemas no dia-a-dia" discente CRIES1) como profissional pois também prepararia o futuro docente a "adaptar as atividades consoante os interesses de cada criança" (discente CRIES2) e a fazer com que, "a partir daquilo que eles nos dão, transformar ou ajudar a transformar isso em alguma coisa […] ou seja, nós temos que orientar e para conseguirmos orientar nós também temos de ser criativos, ali no momento… pelo menos no 1º ciclo, a criança dá uma ideia, ou diz alguma coisa que até nem está nos nossos planos, no plano de aula, daquilo que nós esperaríamos, se também não formos

pessoas criativas para pegar naquilo e a transformá-la em aula, em algo, pronto, também a nossa função fica um bocadinho aquém do esperado…" (discente CRIES3). As alunas da CRIES1 acrescentam ainda que a criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo, bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade, e ainda que potencia e reforça aspetos fortes dos indivíduos contribuindo para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a desenvolvê-los também ("Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada!", "É um equilíbrio, aquela coisinha da balança, se não tivermos criatividade a balança está sempre desequilibrada ou para um lado ou para o outro.", "…criatividade dentro da educação ajuda a reforçar esses aspetos fortes que cada um tem, e que com esses aspetos fortes reforçados conseguem ir aos menos fortes e puxá-los também…" discentes CRIES1).

Nesta continuidade, e em jeito de síntese, as alunas consideram por unanimidade que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor e apresentam pontos de vista bastantes diferenciados e complementares. Assim, as alunas CRIES1 consideram que, ao desenvolverem a criatividade durante o curso estarão a diminuir os seus níveis de stress durante a atuação pedagógica e a potenciar a confiança enquanto professor ao desenvolverem o seu próprio caminho pedagógico construindo-se como professores seguros, confiantes e criativos, e que tal construção e crescimento potenciaria a diminuição da competição entre pares também: ("Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada!", "Não iríamos andar stressadas, não íamos andar apreensivas, não íamos andar a competir", "Cada um seguia naturalmente um processo…", "…e nós conseguimos de alguma forma encontrar o caminho certo, e isso para mim é que é o professor criativo."). Neste âmbito, da confiança, as alunas CRIES2 e 3 vão ao encontro também desta perspetiva por acreditarem que o professor criativo estará melhor preparado para reagir de improviso e adequadamente à espontaneidade das suas crianças e alunos, podendo assim ser mais capaz de direcionar as ideias dos seus alunos para os conteúdos e competências a alcançar ("…é na formação de professores que isto deve acontecer, ou seja, é a nós, claro, como professores, que nos devem preparar para o gerir as coisas se calhar em cima do joelho, no improviso, na criatividade, a pensar fora da caixa, porque nós vamos ser o exemplo para crianças pequenas, e mesmo que não sejamos o exemplo, ou que elas não nos sigam, tipo rebanho, que se sintam inspiradas de alguma forma com os trabalhos que fazem connosco, com as perguntas que nós orientamos, ou seja, é nesta formação que se deve apostar na parte da criatividade porque somos nós que vamos estar com as crianças … e se, se a

escolaridade é obrigatória, que seja de uma forma enriquecedora." discente CRIES3, "adaptar as atividades consoante os interesses de cada criança…" discente CRIES2).

Outras perspetivas são assinaladas pelas alunas CRIES2 ao mencionarem que o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderia potenciar um futuro professor mais compreensivo, flexível, recetivo e tolerante à diversidade dos seus alunos e aos seus pontos de vista e criatividade ("por vermos vários grupos, e depois ao pensarmos muitas vezes nessas atividades podíamos imaginar outras maneiras de fazer essa mesma atividade", "…a forma de os resolver, de os perceber, há imensas formas de fazer. É importante é que a criança consiga explicar como é que chega lá, e isso é bom porque mostra aos alunos que há várias formas e que não é errada fazer diferente", "…se o professor tiver criatividade acaba por conseguir levar para as suas aulas diversas maneiras de apresentar ou resolver um problema. O apresentar uma matéria ou um problema só utilizando o manual pode ser fraco. Utilizando outras formas, estratégias pode ser muito mais rico para as aprendizagens dos alunos."). Nesta continuidade consideram ainda que o desenvolvimento da criatividade poderá aumentar o leque de materiais pedagógicos, melhorar as estratégias e potenciar aprendizagens mais significativas nos alunos a partir do momento em que, se o professor for criativo na abordagem pedagógica dos conteúdos estará a destacar os mesmos pela diferença na sua apresentação imprimindo-a numa aprendizagem mais efetiva na criança ("Até na utilização dos materiais", "para tornar mais apetecível e motivante para o aluno e mais enriquecedor ao nível de realização de aprendizagens e aquisição de conhecimentos", "quando fazemos algo diferente também chamamos, lhes capta a atenção para outras coisas que se calhar não estavam tão despertos" . As alunas CRIES3 reforçam os pontos de vista anteriores e acrescentam a importância do modelo de professor criativo para também assim, potenciar e valorizar a criatividade dos seus alunos ("…se as crianças não tiverem um professor ou professora criativos, ele também não as vai despoletar vá, aquela curiosidade para poder ir mais além, não sei. Ou seja, se tiver uma professora ou professor que faça sempre do mesmo e não avance muito na sua criatividade, as crianças depois também vão cair no mesmo, no mesmo registo, acabam por não desenvolver a criatividade, por isso acho que os estímulos são muito importantes, e essa questão de nós enquanto futuros professores e estudantes desta, desta valência, é importante sim que tenhamos… que se aposte na… nessa criatividade, que que estejamos mais preparados para podermos ir mais além").

De salientar ainda algumas outras opiniões de alunas e referidas nos questionários e que se referem à necessidade de preparar o futuro professor para poder desenvolver

competências nos alunos e mediante o Perfil do Aluno do século XXI desenhado pelo Ministério de Educação português em 2018 e tendo por base diretrizes internacionais tais como a OCDE entre outras organizações, e de entre as quais se destacam: " O século XXI traz novos desafios para os/as professores/as. É urgente alterar métodos e ir ao encontro das necessidades das "nossas" crianças" e ainda: "Atualmente há uma necessidade de desenvolver nos alunos determinadas competências que vão além dos conhecimentos teóricos, nomeadamente o sentido crítico, capacidade de seleção de informação, etc. Desta forma, os professores têm de desenvolver a sua criatividade para procurarem novas metodologias e estratégias de responder às necessidades reais dos alunos."

Docentes de CRIES1, 2 e 3

Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê- Todos os docentes inquiridos consideram muito importante o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores ("considero que é muito importante […] na formação é muitíssimo importante, muitíssimo importante!" docente CRIES3; "…o professor reflexivo que tanto se fala, … professor crítico, […], não é possível sem criatividade" docente CRIES2) , no entanto, também por unanimidade consideram que tal desenvolvimento está dependente, não só dos docentes como dos alunos e na sua predisposição para a desenvolver ("…tem a ver com criatividade dos professores […] E da parte delas elas como elas vivenciaram…" docente CRIES3). Neste âmbito, os docentes referem ainda que tal desenvolvimento, mesmo sendo considerado importante, é também e apenas mais um estímulo, minoritário até segundo os docentes CRIES1 e 2, na medida em que compreendem que a base de formação anterior dos alunos tem um grande peso nesse desenvolvimento ("Sim, mas a atitude vem de casa, A grande escola não é a escola, é a família! A escola aparece muito tarde na vida das pessoas, e é como esta chuvinha que cai no chão e passado pouco tempo está tudo seco outra vez. O grande elemento importante aqui é a Família! Se és assim, interessada por estas questões, agradece à tua mãe, ao teu pai, provavelmente aos teus avós… portanto, o centro disto tudo é muito íntimo." docente CRIES1; "…a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes não é?, e daí que uns tirem mais partido da formação do que outros não é?" docente CRIES2). Segundo o docente CRIES1, os estímulos externos à escola por vezes têm maior influência que os da própria escola ("Sim, mas pouco… fica mais a religião, mas a religião não gosta de novidades, modificam mais os grupos fora da escola, escuteiros, equipes de futebol etc., do que a escola."), e que, segundo a docente CRIES2, o

desenvolvimento da criatividade não deve ficar só pela formação inicial dos professores mas que esta deverá ser continuada ao longo da vida ("…e depois, a formação continua ao longo da vida, não é?, a formação inicial é só uma primeira etapa").

Mesmo sendo considerado pelo docente CRIES1 a influência mínima da preparação pedagógica na vida profissional do futuro professor ("Sim, mas pouco… uma coisa é a preparação de uma pessoa, outra coisa é a realidade, fica alguma coisa da preparação pedagógica mas pouco […] a influência da escola aí é muito pequena. As pessoas podem ter formação, mas depois vamos ver o que é que isso dá na prática… temos aqui pessoas que trabalham em criatividade. Quais são as consequências nos alunos? Eu penso que é muitíssimo pouco!"), todos os docentes consideram que o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do professor ("Pode, pode… " docente CRIES1), potenciando soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos diversos contextos educativos por considerarem a criatividade uma competência transversal a qualquer conteúdo ou área curricular ("…eu posso desenvolver a criatividade, eu posso desenvolver o fazer diferente, o pensar diferente em qualquer unidade curricular…" docente CRIES3; "…é lógico que se pode desenvolver a criatividade através do português, da matemática, através de tudo, através de tudo, tudo, … depende é de como as coisas são dadas, os trabalhos são feitos, etc., as aulas são dadas, o que é que é pedido aos alunos e às alunas…" docente CRIES2).

A docente CRIES3 realça ainda que o desenvolvimento e sensibilização da e para a criatividade do futuro professor poderá potenciar, através dos professores, também a valorização e desenvolvimento da criatividade também dos alunos do 1º ciclo ("…pessoas formadas […] que tiveram contato e puderam desenvolver a criatividade, essas pessoas estarão, à partida, mais aptas para trabalhar ou para proporcionar que as crianças também comecem desde cedo a desenvolver essa capacidade, e o mais cedo possível, mas se não, que não… como é que eu hei-de dizer, que não desenvolveram essas competências, e que por si só são pessoas, como é que eu hei-de dizer, são pessoas mais, mais, menos flexíveis porque a criatividade está ligada com a flexibilidade e tudo isso, seu eu tiver… como é que eu hei-de dizer… mais rígidas na sua forma de pensar, ou na sua forma de atuar, essas pessoas podem inibir a criatividade de outras").

Neste sentido, e analisando o conteúdo das respostas abertas do questionário aplicado aos docentes, vários outros docentes consideram de igual forma necessário preparar criativamente o futuro professor para que assim possa potenciar tal competência nos seus

futuros alunos: "Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial."

Docentes e Discentes das CRIES 1, 2 e 3

Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê -

Por unanimidade, tanto docentes como discentes consideram muito importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores por poder potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos cada vez mais diversos contextos educativos ("…é fundamental na formação de professores." discente CRIES2; "…na formação é muitíssimo importante, muitíssimo importante!" docente CRIES3). A generalidade das alunas bem como a docente CRIES3 referem também que se os professores forem criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar e potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la ("Se nós também não formos criativos nós não vamos ser capazes de ali no momento, pegarmos nas ideias das crianças e … se também não formos pessoas criativas para pegar naquilo e a transformá-la em aula, em algo, pronto, também a nossa função fica um bocadinho aquém do esperado…" discente CRIES3; "…pessoas formadas […] que tiveram contato e puderam desenvolver a criatividade, essas pessoas estarão, à partida, mais aptas para trabalhar ou para proporcionar que as crianças também comecem desde cedo a desenvolver essa capacidade, e o mais cedo possível, mas se não, que não… como é que eu hei-de dizer, que não desenvolveram essas competências, e que por si só são pessoas, como é que eu hei-de dizer, são pessoas mais, mais, menos flexíveis porque a criatividade está ligada com a flexibilidade e tudo isso, seu eu tiver… como é que eu hei-de dizer… mais rígidas na sua forma de pensar, ou na sua forma de atuar, essas pessoas podem inibir a criatividade de outras." docente CRIES3). Neste âmbito, as discentes CRIES1 e 2 acrescentam ainda que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem-se mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas criativas e diferentes ("Não iríamos andar stressadas, não íamos andar apreensivas, não íamos andar a competir" discente CRIES1), mas que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional expositivo então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer ("Se nós aprendermos só sobre o ensino tradicional, o professor fala e os alunos escutam [encolhe os ombros] então é só isso que fazemos"; "…se os professores nos influenciarem e promoverem

a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas, mas enquanto que, se for ao contrário, se os professores nos disserem que nós temos de seguir a norma, nós também vamos ensinar só a norma [encolhe os ombros e gesticula com as mãos] e isto é sempre um ciclo…" discente CRIES2). Contrariamente a esta perspetiva, algumas discentes CRIES1 mencionam que os próprios exemplos de professor considerados por elas como não exemplos a seguir servem de mote para dar força na construção de um modelo de professor diferente do que têm à sua frente e que não querem seguir, sendo assim, mais uma vez reforçada a ideia da própria personalidade do indivíduo como determinante na sua própria construção pessoal e desenvolvimento criativo, e não tanto os fatores externos ao indivíduo como por exemplo o modelo de professor ("Quando eu tiver oportunidade de o fazer eu sei que não é assim. Eu aprendi aquilo que não quero fazer. Eu sei aquilo que eu quero para as minhas crianças, aquilo que para mim…faz sentido […] Acho que parte um pouco da minha personalidade […] E da conceção do educador que eu quero ser").

Neste sentido, também os docentes, compreendem que a criatividade está dependente, não só nos docentes estimuladores como nos alunos e na sua predisposição para a desenvolver ("…tem a ver com criatividade dos professores […] E da parte delas elas como elas vivenciaram…" docente CRIES3). e que tal desenvolvimento, mesmo sendo considerado importante, é também e apenas mais um estímulo, minoritário durante a formação de professores, na medida em que compreendem que a base de formação anterior dos alunos tem um grande peso nesse desenvolvimento ("…a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes não é?, e daí que uns tirem mais partido da formação do que outros não é?" docente CRIES2), e que, segundo o docente CRIES1, os estímulos externos à escola por vezes têm maior influência que os da própria escola ("…a atitude vem de casa, A grande escola não é a escola, é a família!... modificam mais os grupos fora da escola, escuteiros, equipes de futebol etc., do que a escola."). Também segundo a docente CRIES2 o desenvolvimento da criatividade não deve ficar só pela formação inicial dos professores mas que esta deverá ser continuada ao longo da vida ("…e depois, a formação continua ao longo da vida, não é?, a formação inicial é só uma primeira etapa.").

Nesta continuidade de raciocínio é referido pelas discentes inquiridas que ao se desenvolver a criatividade durante a formação de professores estar-se-á também a preparar o indivíduo tanto a nível pessoal para superar os desafios do dia-a-dia, "no sentido de resolver problemas no dia-a-dia" (discente CRIES1), como profissional a "adaptar as atividades

consoante os interesses de cada criança" (discente CRIES2). As discentes CRIES1 acrescentam também que a criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo e potencia bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade, e ainda que potencia e reforça aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a desenvolvê-los também ("Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada!"; "É um equilíbrio, aquela coisinha da balança, se não tivermos criatividade a balança está sempre desequilibrada ou para um lado ou para o outro."; "…criatividade dentro da educação ajuda a reforçar esses aspetos fortes que cada um tem, e que com esses aspetos fortes reforçados conseguem ir aos menos fortes e puxá-los também").

Neste âmbito todos os inquiridos compreendem que se pode ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina e que neste sentido, através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo a interdisciplinaridade, aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes, ou seja, que tal desenvolvimento poderá potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos diversos contextos educativos: ("…para que haja essa interdisciplinaridade, ou seja, se nós não tivermos essa capacidade, essa criatividade, de criar histórias, de criar ligações, nós não conseguimos cumprir aquilo que é suposto ou aquilo que sabemos que vai ser mais rico para, para, para as crianças"; "…esse foi o maior desafio, da nossa parte, nós conseguirmos… ah… ter ideias, ter criatividade para, com aquilo que temos, conseguirmos interrelacionar e fazer algo que faça sentido e desenvolver essas práticas. Acho que a criatividade ali é quase um fator determinante." discentes CRIES3; …é lógico que se pode desenvolver a criatividade através do português, da matemática, através de tudo, através de tudo, tudo…" docente CRIES2). Segundo a mesma docente o desenvolvimento da criatividade poderá potenciar a construção de um professor mais reflexivo e crítico ("…o professor reflexivo que tanto se fala, … professor crítico […] não é possível sem criatividade"). Nesta continuidade, tanto docentes como discentes consideram que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor na medida em que o prepararia para estar mais apto a encontrar novas soluções quer pedagógicas e interdisciplinares, quer no dia-a-dia do indivíduo, considerando-a uma competência transversal a qualquer conteúdo.

Consideram ainda que o desenvolvimento da criatividade poderá aumentar o leque de materiais pedagógicos utilizados, melhorar as estratégias e potenciar aprendizagens mais significativas nos alunos a partir do momento em que, se o professor for criativo na abordagem pedagógica dos conteúdos estará a destacar os mesmos pela diferença na sua apresentação imprimindo-a numa aprendizagem mais efetiva na criança ("Eu levar uma atividade criativa ou seja, que seja diferente de todas as outras que a criança já tenha claro que aquela atividade vai se, vai ficar marcada no processo da criança, e acho que assim também facilita que elas aprendam de uma maneira diferente" discente CRIES2; "…a criatividade não é só… é o tal pensar diferente, ter situações que estimulem… e isso é feito, não apenas nas unidades curriculares de expressão ou de projeto. Eu posso desenvolver a criatividade nas aulas de didática, nas aulas de estudo do meio, nas aulas de ciências… eu posso desenvolver a criatividade, eu posso desenvolver o fazer diferente, o pensar diferente em qualquer unidade curricular" docente CRIES3).

Por unanimidade dos inquiridos, é realçado também que o desenvolvimento e sensibilização da e para a criatividade do futuro professor poderá potenciar, através dos professores, a valorização e desenvolvimento da criatividade dos seus alunos ("…parte tudo e acima de tudo do educador/ professor, se for criativo o seu aluno está disposto a arriscar. Não tem tanto receio da, da punição do incorreto, então a criança é criativa, é livre, na sua expressão, no seu diálogo." discente CRIES1; "…pessoas formadas […] que tiveram contato e puderam desenvolver a criatividade, essas pessoas estarão, à partida, mais aptas para trabalhar ou para proporcionar que as crianças também comecem desde cedo a desenvolver essa capacidade, e o mais cedo possível" docente CRIES3). Neste sentido, a maioria dos docentes e discentes reforçam a importância do modelo de professor criativo para também assim, potenciar e valorizar a criatividade dos seus alunos e ainda que o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderia potenciar um futuro professor mais compreensivo, flexível, recetivo e tolerante à diversidade e aos diversos pontos de vista e criatividades ("…por vermos vários grupos, e depois ao pensarmos muitas vezes nessas atividades podíamos imaginar outras maneiras de fazer essa mesma atividade"; "…a forma de os resolver, de os perceber, há imensas formas de fazer. É importante é que a criança consiga explicar como é que chega lá, e isso é bom porque mostra aos alunos que há várias formas e que não é errada fazer diferente…"; "…se o professor tiver criatividade acaba por conseguir levar para as suas aulas diversas maneiras de apresentar ou resolver um problema. O apresentar uma matéria ou um problema só utilizando o manual pode ser fraco. Utilizando outras formas, estratégias pode ser muito mais rico para as

aprendizagens dos alunos." discentes CRIES2; "…a importância de desenvolver as questões da criatividade na formação, para que, quem lida diretamente com crianças, possa, de facto, conseguir sensibilizá-las, conseguir criar espaços e criar momentos e criar oportunidades, de desenvolvimento dessas competências." docente CRIES3). De salientar no entanto, e tal como já referido anteriormente, o ponto de vista dos docentes, sobretudo do docente CRIES1 ao considerar que o impacto na atuação de vida/profissional do indivíduo nesta fase da vida (início de vida adulta) é mínimo uma vez que considera existirem outros grupos externos à escola com maior força de influência no indivíduo e por considerar que os anos iniciais de vida têm um maior impacto na formação da personalidade e escolhas futuras do mesmo ("Sim, mas a atitude vem de casa, A grande escola não é a escola, é a família! … O grande elemento importante aqui é a Família!… o centro disto tudo é muito íntimo." docente CRIES1; "…a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes não é?, e daí que uns tirem mais partido da formação do que outros não é?" docente CRIES2). Nesta continuidade, também as docentes CRIES2 e 3, e grande parte das alunas consideram que, tal formação para a criatividade não é estanque, mas sim, que deve ser realizada ao longo da vida ("...e depois, a formação continua ao longo da vida, não é?, a formação inicial é só uma primeira etapa." docente CRIES2) e que a maior responsabilidade para o desenvolvimento da criatividade cabe ao próprio indivíduo ("…isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo…" docente da CRIES1; "…depende muito das alunas…" docente da CRIES2; "…tem de partir muito, muito, muito de nós, ou nós começamos a ser criativos ou não…" discente da CRIES2; "As barreiras se calhar acabam mesmo por ser o "eu"; "tu é que pões os teus próprios limites" discentes da CRIES3).

Outras perspetivas são assinaladas pelas discentes CRIES1 ao mencionarem ainda que, ao desenvolverem a criatividade durante o curso estariam a desenvolver também a sua autoconfiança e diminuir os seus níveis de stress durante a atuação pedagógica ("Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada!"). Também neste âmbito, as discentes CRIES3 referem que o professor criativo estará melhor preparado para reagir de improviso e adequadamente à espontaneidade das suas crianças e alunos, podendo assim ser mais capaz de direcionar as ideias dos mesmos para os conteúdos e competências a alcançar ("…é na formação de professores que isto deve acontecer, ou seja, é a nós, claro, como professores, que nos devem preparar para o gerir as coisas se calhar em cima do joelho, no improviso, na criatividade, a pensar fora da caixa, porque nós vamos ser o exemplo para crianças pequenas, e mesmo que não sejamos o exemplo, ou que elas não nos sigam, tipo

rebanho, que se sintam inspiradas de alguma forma com os trabalhos que fazem connosco, com as perguntas que nós orientamos, ou seja, é nesta formação que se deve apostar na parte da criatividade porque somos nós que vamos estar com as crianças … e se, se a escolaridade é obrigatória, que seja de uma forma enriquecedora." discente CRIES3). As discentes CRIES1 consideram também que através do desenvolvimento da criatividade e aumento da confiança como professor, conseguiriam também desenvolver o seu próprio caminho pedagógico construindo-se como professores seguros, confiantes e criativos, e que tal construção e crescimento potenciaria a diminuição da competição entre pares também ("Não iríamos andar stressadas, não íamos andar apreensivas, não íamos andar a competir"; "Cada um seguia naturalmente um processo"; "…e nós conseguimos de alguma forma encontrar o caminho certo, e isso para mim é que é o professor criativo").

Pergunta aberta de questionário

Das 70 respostas obtidas nas três instituições de ensino, (15 de docentes e 55 de discentes), pôde constatar-se que, tanto docentes como discentes, por unanimidade, consideram muito importante desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico apresentando nesse sentido, vários benefícios tanto para a melhoria das práticas docentes, como das aprendizagens dos seus alunos, produção de conhecimento, ou inclusive para a melhoria de vida pessoal do próprio indivíduo através do aumento de níveis de tolerância, pensamento flexível, sentido crítico e estético, adaptabilidade perante diversos contextos escolares/ profissionais/ de vida, respeito perante cada aluno/ser individual, resolução de problemas, motivação e interesse entre outros. "…contribui para que os alunos produzam mais ideias, torna o pensamento mais flexível, desperta a curiosidade e o sentido crítico / estético; ajuda a ser mais tolerante.", "só a criatividade poderá levar à produção de conhecimento, ao invés da reprodução de que também os papagaios são capazes!", "e ainda para a melhoria da vida social", "irá ajudar não só na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal e social". De salientar ainda o destaque dado tanto por docentes como por discentes, ao professor enquanto exemplo e modelo a seguir para os alunos, e por isso mais um motivo para a necessidade de se desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso: "Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus

alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial."

De salientar ainda algumas opiniões de discentes e docentes que se referem à necessidade de preparar o futuro professor para poder desenvolver competências nos alunos e mediante o Perfil do Aluno do século XXI desenhado pelo Ministério de Educação português em 2018 e tendo por base diretrizes internacionais tais como a OCDE entre outras organizações, e de entre as quais se destacam: " O século XXI traz novos desafios para os/as professores/as. É urgente alterar métodos e ir ao encontro das necessidades das "nossas" crianças", ou: "Atualmente há uma necessidade de desenvolver nos alunos determinadas competências que vão além dos conhecimentos teóricos, nomeadamente o sentido crítico, capacidade de seleção de informação, etc. Desta forma, os professores têm de desenvolver a sua criatividade para procurarem novas metodologias e estratégias de responder às necessidades reais dos alunos.", e ainda: "Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial."

Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1. b)

Nesta continuidade, e através do processo de afunilamento e triangulação da informação obtida pôde, por conseguinte, alcançar-se o objetivo específico **1. b) - Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso**, subjacente ao Bloco Temático B. (Ver apêndice 36). Assim, pôde inferir-se que, por unanimidade, tanto docentes como discentes consideram muito importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores por poder potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos cada vez mais diversos contextos educativos. A generalidade das alunas bem como a docente da CRIES3 referem também que se os professores forem criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar e potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la. Neste sentido as discentes CRIES2 acrescentam ainda que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem-se mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas criativas e diferentes, mas que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional expositivo então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança

quando o quiserem fazer. Contrariamente a esta perspetiva, algumas discentes CRIES1 mencionam que os próprios exemplos de professor considerados por elas como não exemplos a seguir servem de mote para dar força na construção de um modelo de professor diferente do que têm à sua frente e que não querem seguir, sendo assim, mais uma vez reforçada a ideia da própria personalidade do indivíduo como determinante na sua própria construção pessoal e desenvolvimento criativo, e não tanto os fatores externos ao indivíduo como por exemplo o modelo de professor.

Neste sentido, também os docentes, compreendem que a criatividade está dependente, não só nos docentes estimuladores como nos discentes e na sua predisposição para a desenvolver. Os docentes CRIES1, 2 e 3 referem ainda que tal desenvolvimento, mesmo sendo considerado importante, é também e apenas mais um estímulo durante a formação de professores, na medida em que compreendem que a base de formação anterior dos alunos tem um grande peso nesse desenvolvimento, e que, segundo o docente CRIES1, os estímulos externos à escola por vezes têm maior influência que os da própria escola. Também segundo a docente CRIES2 o desenvolvimento da criatividade não deve ficar só pela formação inicial dos professores mas que esta deverá ser continuada ao longo da vida. Nesta mesma linha de raciocínio as discentes inquiridas realçam que ao se desenvolver a criatividade durante a formação de professores estar-se-á também a preparar o indivíduo tanto a nível pessoal (para superar os desafios do dia-a-dia) como profissional e as discentes CRIES1 acrescentam também que a criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo, potencia bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade, e ainda que potencia e reforça aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a desenvolvê-los também. Neste âmbito todos os inquiridos compreendem que se pode ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina e que neste sentido, através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo a interdisciplinaridade, aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes, ou seja, que tal desenvolvimento poderá potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos diversos contextos educativos.

Segundo a docente CRIES2 o desenvolvimento da criatividade poderá potenciar a construção de um professor mais reflexivo e crítico também.

Os dados obtidos através dos questionários vão também ao encontro das informações anteriormente descritas e alcançadas através das entrevistas. Assim sendo, de igual forma, tanto docentes como discentes, por unanimidade, consideram muito importante desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico apresentando nesse sentido, vários benefícios tanto para a melhoria das práticas docentes, como das aprendizagens dos seus alunos, produção de conhecimento, ou para a melhoria de vida pessoal do próprio indivíduo através do aumento de níveis de tolerância, pensamento flexível, sentido crítico e estético, adaptabilidade perante diversos contextos escolares/ profissionais/ de vida, respeito perante cada aluno/ser individual, resolução de problemas, motivação e interesse entre outros: "…contribui para que os alunos produzam mais ideias, torna o pensamento mais flexível, desperta a curiosidade e o sentido crítico / estético; ajuda a ser mais tolerante", "só a criatividade poderá levar à produção de conhecimento, ao invés da reprodução de que também os papagaios são capazes!", "ou inclusive para a melhoria da vida social", "irá ajudar não só na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal e social". De salientar ainda o destaque dado tanto por docentes como por discentes, ao professor enquanto exemplo e modelo a seguir para os alunos, e por isso mais um motivo para a necessidade de se desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso: "…Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial."

Diferentes professores, estudantes e escolas: diálogos sobre a criatividade nas práticas pedagógicas (objetivo específico 1. c)

Para o objetivo específico definido e associado ao Bloco Temático C, Obj. 1. c)- **Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo**, subdivide-se a análise em:

- Relações entre docentes e discentes de cada instituição (informações obtidas por entrevista e como consta nos apêndices 26, 27 e 28);

- Relações de discentes das várias instituições (informações obtidas por entrevista e como consta no apêndice 29);

- Relações entre docentes das várias instituições (informações obtidas por entrevista e como consta no apêndice 30);

- Relações entre docentes e discentes de todas as instituições (informações obtidas por entrevista e como consta no apêndice 31);

- Análise de conteúdo de dados estatísticos de inquéritos por questionários (informações obtidas por questionário e como consta nos apêndices 34);

- Relações entre docentes e discentes (informações obtidas por inquéritos por entrevista questionário e como consta no apêndice 37);

Docente e Discentes da CRIES1

Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como -

Relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, tanto docente como discentes são unanimes ao considerar que, na maioria das disciplinas, dependendo dos professores, a criatividade dos alunos é pouco desenvolvida ("…infelizmente tenho verificado por experiência que não se verifica", "…eu apanho um choque muito grande porque chego aqui e não vejo criatividade nenhuma," discentes, "A criatividade morreu para nós mas houve coisas que ficaram." docente). No entanto, docentes e alunas apontam razões distintas para tal. O docente, numa perspetiva de docente, considera que o momento atual na educação reflete um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade, que apesar de ter ficado o conceito pedagógico retirado do momento do 25 de abril e que se baseia numa escrita sem cópias: "Copiar os modelos isso acabou a… […] e pronto, foi a única coisa que praticamente ficou. [...]". Enfática e recorrentemente, aponta para uma educação atual pouco incentivadora, valorizadora e potenciadora da criatividade e explica o porquê, por considerar não haver nem condições (pressão, espaço,…), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] "a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa", "portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. Acrescenta ainda que a herança cultural

do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, no entanto, destaca novamente a sua caraterização generalizada dos alunos de hoje, referindo que preferem receitas já inventadas ao invés de terem o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril: "…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas."

Já para as discentes a criatividade durante o curso não é muito desenvolvida porque, para desenvolverem a criatividade os professores têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros, que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, e também porque trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que poderá ser desconfortável para os professores que não são tão abertos e recetivos à criatividade ("Porque é muito mais difícil de sair dos parâmetros, deixar que a outra pessoa faça e depois ter que sair da sua zona de conforto. Se tu fazes só isto, é muito mais fácil controlar, trabalhar só naqueles parâmetros. Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável."). Consideram ainda que os professores que não dominam determinado conteúdo também têm mais dificuldade em desenvolver a criatividade ("Porque é que colocam professores a fazer certas e determinadas coisas que não estão tanto à vontade?", " este tipo de abordagem que o professor faz, é porque não está no contexto, não está dentro do contexto…mas na realidade eles nunca contataram com crianças, eles sabem a teoria"), ou porque não estão motivados para desempenhar determinada função ("Se houvesse um professor que estivesse com vontade de estar ali fazia toda a diferença. E possivelmente quando está nessa altura está muito mais à vontade do que noutras situações em que não está tanto à vontade. Isso faz toda a diferença").

Incentivo a novas ideias -

Respeitante ao incentivo a novas ideias, tanto o docente como as discentes consideram unanimemente, que existe pouco incentivo na maioria das disciplinas e estando este incentivo dependente do professor e não da disciplina em si ("Não pode haver uma resposta única, depende de quem a leciona", "Alguns professores sim, mas a maioria não.", "aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas." docente). As alunas complementam ainda que são incentivadas verbalmente, mas que

na prática sentem existir poucos incentivos ou experiências criativas promovidas pelos professores, e que quando fazem trabalhos diferentes na tentativa de experimentarem novas abordagens e de serem criativas, não existe recetividade pela maioria dos professores das diversas disciplinas ("…não nos dão espaço, nem nos incentivam, só criticam", "E mesmo em termos de aulas. Quando nós temos uma professora de artes plásticas que é completamente castradora o que é que nós podemos fazer?"). Referem ainda que têm medo de fazer trabalhos criativos para algumas disciplinas, por poderem pensar que estão a ir contra as ideias dos professores, por poderem ser interpretadas como mal-educadas e desafiantes e por poderem prejudicar a sua nota final ("Se damos sugestões não somos criativos, somos mal-educados…" discentes). Exteriorizam inclusive que depois do curso, em atividade pedagógica profissional farão de forma diferente e mais ao encontro da sua criatividade e juízo de valor ("…por vezes até temos medo de arriscar, de ir contra. Nós não vamos tão além porque temos medo que corra mal", "Quando eu mostro a minha criatividade, acham que eu sou diferente… A partir do momento que é castrada, está a ser mal-educada, está a ser, está a ir contra os princípios da… segundo a lei deles, da educação… é um processo que está a ser muito doloroso para mim", "…eu penso que vai resultar mas depois penso que vai degradar a minha nota porque os meus professores não vão gostar que eu faça isto", "…fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão" discentes).

Nesta continuidade, a maioria das alunas sente-se desmotivada no curso por parte dos seus supervisores pedagógicos por não darem força às suas ideias, e motivadas pelos professores cooperantes que as incentivam a realizar futuramente as atividades criativas que tinham pensado, manifestando assim posturas contrárias entre professores supervisores e cooperantes ("O que mais me agrada no meio disto, e não sei se vocês concordam, é que na prática pedagógica, as nossas orientadoras, são contra muitas das coisas que os nossos supervisores dizem" discente). Neste âmbito, há também a referir exceções como a referida por uma aluna que considera que as supervisoras pedagógicas com que trabalhou incentivaram-na aos trabalhos criativos e refere também a existência de uma minoria de professores cooperantes mais tradicionalistas que desincentivam e não permitem a aplicação de ideias da aluna estagiária ("Eu sinto o contrário… na minha opinião, o professor daqui até dá força, mas a educadora/

professora tira a força… cheguei a casa e chorei… E eu senti-me triste porque eu estava a tentar fazer diferente, deixar a criança expressar-se, deixar a criança ser criativa, deixar a criança ser…livre, ser ela". discente).

As discentes referem ainda que o ensino durante a formação de professores não é concordante com as atuais 4 pilares da educação que fundamenta a valorização da criatividade e que se perpetua numa constante de ensino tradicionalista e expositivo: ("Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto", "segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós."). Acrescentam ainda que compreendem que é da responsabilidade de cada aluna ser ou não criativas ("A responsabilidade é mesmo nossa"), e que utilizam o modelo de aquilo que não devem fazer através dos exemplos que lhes são oferecidos durante o curso ("Aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer").

Clima para expressão de ideias-

Respeitante ao clima para a expressão de ideias as opiniões entre o docente e discentes são antagónicas, considerando o docente existir clima favorável para a expressão de ideias, sendo que, no entanto, a aceitação posterior das mesmas depende do professor ("Há, isso há, mas nem todas são bem-vindas, depende dos professores").

Para as alunas, e em jeito de desabafo geral, consideram que não existe clima para a expressão de ideias na maioria das disciplinas ("…nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora", "Aulas onde nós podemos apresentar trabalhos e vamos debater e vamos discutir um tema e vamos falar e vamos ver o que é que isto pode dar, o que é que pode trazer de novo, vamos entrar em divergência, vamos discutir e vamos criar conflito e daí alguém vai tirar uma aprendizagem… isso não acontece! ", "E quando nós começamos a trocar experiências que vivemos, por alguma situação a dar exemplos e depois ouvimos dizer: já estamos a desviar do tema. Quando é a partir desses exemplos e dessas experiências que nós estamos a aprender."). Ressalvam uma disciplina em que o podem fazer à vontade ("…aulas (dramática) nós sentimos um grande à vontade", "Eu acho que isso é muito importante e é a única aula que nós temos, que tínhamos, já acabou, e era a única que tínhamos para nos expressar."). As discentes referem ainda que deveria haver uma maior sensibilidade e respeito

por parte dos professores e para com a individualidade das mesmas, suas opiniões, ideias e formas de ser/estar ("…falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores", " Não respeitam a nossa forma de ser.").

Interesse pela aprendizagem do estudante -

Quanto ao interesse pela aprendizagem dos alunos, o docente, contrariamente à opinião geral das alunas, considera que os professores se interessam pela aprendizagem dos seus alunos ("Aqui na escola, de uma maneira geral sim…").

No entanto, as alunas, manifestando opinião contrária à do docente, mencionam que sentem existir pouco interesse pela aprendizagem do estudante mediante dois pontos de vista, o do passado e o do presente. O ponto de vista do passado é baseado no facto de considerarem que os professores não conhecem ou se dão ao trabalho de tentar conhecer as alunas, suas bases e formas de estar/ser ("…começamos pela prática sempre com uma observação do contexto escolar e da criança, conhecer a criança acima de tudo, o seu historial, o seu percurso de vida até chegar ali. Para não fazermos o tal efeito de Pigmalião, para não julgarmos antes de sabermos as coisas. E o que eu sinto aqui é que o professor faz isto connosco. Não sabe. Eu duvido que alguém saiba a minha história de vida, ninguém nunca me questionou. Também nunca ninguém me fez um inquérito, ninguém nunca me apresentou uma folha, mas julgam a minha capacidade de agir e de escrever pelo presente. Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim? Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam"). O ponto de vista do presente é baseado no facto de sentirem pouca presença/ apoio em momentos chave da sua formação ("Não indo tanto ao passado, eu acho que nem sequer tentam perceber o presente. Eu tive uma situação de uma apresentação que para mim foi difícil porque, por estar nesta fase de mestrado, final de semestre, e a… Não foi uma coisa que partiu de mim a iniciativa mas eu tinha vontade de o fazer, e no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado.").

O grupo de alunas, por unanimidade, aponta com frequência, desaprovando, a pedagogia de uma docente que dizem se limitar a passar PowerPoint, que sentem ter pouco interesse pela aprendizagem das alunas ("Não, nem estava disponível.") e que revela, segundo o grupo de alunas, pouca motivação para estar a dar aulas ("Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora").

Mencionam ainda e repetidamente o exemplo que consideram como positivo de uma outra docente que ouve as alunas e se interessa pelas suas vidas, indo para além da vida académica ("As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar…").

Avaliação e metodologia de ensino -

Ambos os entrevistados, docente e discentes são da opinião de que as avaliações se resumem a exames mesmo estando contempladas outras formas de avaliar, tais como trabalhos práticos, mas que pouco impacto na avaliação sentem ter. No entanto, e sob o ponto de vista do docente, apesar de estar contemplada a avaliação contínua, os alunos preferem os exames por estarem habituados a esse tipo de avaliação ("O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame.", "nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados."). Já sob o ponto de vista das discentes, manifestam algum descontentamento por sentirem que a avaliação é maioritariamente feita através de trabalhos escritos, ou frequências/ exames ou reflexões manifestando assim um ponto de vista diferente do docente ("…a criatividade dos professores é assim: ou vais para a frequência ou vais para a reflexão, não existe mais nada", "Mas o que contou foi o trabalho teórico, eu fiz um trabalho prático…", "No entanto éramos sempre avaliadas pela teoria", " Constantemente avaliam pelo que se escreve. A criatividade, a expressividade, o ser livre, o ser espontâneo, estão constantemente nisto, mas depois avaliam o que se escreve e não o que foi feito.").

Relativamente à metodologia de ensino as opiniões do docente e discentes são concordantes no sentido em que ambos consideram existir pouca diversidade de metodologias de ensino e a que predomina é muito baseada no ensino tradicionalista e expositivo, com recurso a Powerpoints, no entanto, mais uma vez alegam pontos de vista diferenciados ("Há uma professora que continua a utilizar acetatos", "No geral é o tradicional, o tradicional.", "Dizem-nos para sermos moderadores, para ser inovadores, para ser criativos mas no final…vamos ver PowerPoint!", "Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto!" discentes; "Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto…" docente). Assim, o docente considera existir algum desinvestimento por parte dos professores para arranjarem estratégias pedagógicas diferentes e arriscarem a ser criativos, uma vez que existe também uma grande pressão sobre o próprio professor, para cumprir à risca e agradar

uma vez que, e atualmente, é avaliado por todos (alunos, colegas, encarregados de educação, …) e que tal avaliação poderá influenciar também a sua carreira/ vida. Então o professor prefere não correr riscos ao ser criativo ("…os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva.").

Relativamente à opinião generalizada das discentes e referente às estratégias pedagógicas adotadas pelos seus professores, consideram que os docentes acima dos 60 anos podem ser mais criativos nas associações criativas que fazem entre conhecimentos e até entre os conteúdos teóricos e a prática e por possivelmente terem um grande domínio sobre os mesmos derivado da sua experiência, mas que relativamente à dinamização das aulas os mais novos tentam ser mais dinâmicos ("No meu ponto de vista quem tem mais de 60 é criativo.", "Eu não concordo a 100%", "Eu acho que os professores com mais de 60 anos são criativos e tudo o resto… mais ou menos perto da nossa geração são mais dinâmicos do que os mais velhos."). Grande parte das alunas refere que sentem que os mais novos estão a tentar fazer as coisas diferentes mas que acabam por se repetir e alimentar um ciclo vicioso da educação tradicionalista e expositiva e tentam explicar este acontecimento pedagógico baseadas no facto de que dá mais trabalho fazer aulas criativas acrescido ao facto de terem, para além desta preparação de aulas criativas, uma quantidade enorme de trabalhos teóricos para corrigir. ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional … e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", "Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. ", " Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.").

Docente e Discentes da CRIES2

Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como -

Tanto a docente como as discentes são concordantes ao referirem que durante a formação inicial existe pouco desenvolvimento da criatividade e em ambas as situações, mencionam que a educação a este nível de ensino se baseia muito num processo de autoaprendizagem e de autonomia ("Eu por exemplo, acho que não aprendi quase nada na minha formação inicial e no entanto, cá me fico e é todo o processo de autoaprendizagem, de

pesquisa, não sei, eu falo muito de criatividade mais no sentido de ter um pensamento mais flexível, que seja capaz de não ser tão normativo e tão rígido e tão agarrado àquilo que está…. Por exemplo, aquilo que está pré-estabelecido, e isso é uma dificuldade porque os estudantes" docente; "…podia ser mais…", "…isso tem de partir de nós e é do nosso trabalho também. Eu acho que nos é dito que temos de ser criativas, mas acho que só uma minoria dos nossos professores é que estimulam a nossa criatividade. Estimulam para que nós façamos atividades criativas, e dão exemplos também para nos basearmos em algo e a partir daí conseguirmos ser mais criativos, mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases.", " … não trabalha a 100% a criatividade", "Eu acho que de forma indireta, um pouco sim." discentes). As alunas acrescentam ainda que compreendem que o desenvolvimento da criatividade tem de partir primeiramente das alunas e que se a quiserem desenvolver têm que o fazer por elas próprias, autonomamente, não sendo através do curso que o vão conseguir fazer ("Ou depende de nós … Ou então… não é aqui que vais aprender…", "Aqui… somos estimulados mas não aprendemos a desenvolver.", "Na maioria não!", "Há um ou outro…").

A docente manifesta também a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente, por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, viajar, ler obras literárias,…, dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir ("…e depois vêm os professores e dizem que eles não estudam, só veem os Powerpoints, só fazem aquilo mesmo que lhes é pedido, só fazem resumos de livros, não leem livros inteiros, portanto, tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível e criativo nem ao trabalho de pesquisa… e depois o ensino superior passa muito depressa portanto, há… todo esse trabalho tem de começar desde a infância. Eu acho que o pré-escolar e o 1º ciclo, com os seus defeitos, lá vão funcionando, no final do básico e do secundário eu acho que se devia rever como é que está a funcionar, eu acho sinceramente que me preocupa porque eu vejo pelos estudantes que recebemos, preocupa-me muito. Não ler o livro e ler o resumo dos Maias, quer dizer, eu lia os livros, lia a Cidade e as Serras, quer dizer eu lia os livros…", "…têm poucas

bases, não vão às aulas, não estudam, veja bem como é que uma pessoa trabalha com esta gente portanto, não há plano de estudos, não há salvação possível, o estágio só, não chega. Isso é um problema que nós estamos a sentir… eu fiz muito a minha própria autoformação, há estudantes que conseguem fazer isso, há outros que lhes faltam as bases para conseguir dar esse salto e portanto, isso é um problema, e só vem depois powerpoints, ou leem resumos, não se leem livros, não vão estudar, está tudo muito preso com cuspo, eu isso aí preocupa-me muito….acho que é um problema nacional, é um problema internacional até, que acho que há outros países que também se estão a queixar desta questão… se não vão às aulas, da falta de estudo, da falta de hábitos de leitura, de hábitos culturais, quer dizer, e estão só nas redes sociais a ver as notícias filtradas por outros, quer dizer, não é o mesmo que ver as notícias e as informações e primeira mão… não ir ao cinema não ir a um teatro, não é? Tudo isto faz parte do desenvolvimento cultural, conhecer espaços culturais, ir viajar, ver outros estados de espírito… viajar agora viajam mais mas nem todos, estes que são estudantes trabalhadores começaram a estudar tardiamente… e outros que até nem começaram a estudar tardiamente mas que faltam muito às aulas e que não estudam, é difícil depois acompanharem e isso aí eu acho que … portanto, resumindo, eu acho que … o plano de estudos eu não gosto, que foi tudo muito imposto, por mim não era aquele plano de estudos que estaria, nem a nível nacional a legislação é muito restritiva e tivemo-nos que cingir àquilo que foi imposto e depois a agência de creditação ainda fez mais exigências e pronto, eu acho que ninguém gosta muito daquele plano, mas, dentro do plano que temos fazemos o nosso melhor e acho que as coisas… acho que se promove a criatividade, estes trabalhos finais que eles fazem, têm a pesquisa e pronto, acho que isso é uma preocupação durante o estágio, durante as aulas, agora, se eles não vão às aulas, não estudam… não há milagres também, portanto, isso é um problema que estamos a sentir. Uma coisa é o que está estruturado, o que está preparado e outra coisa é aquilo que as pessoas aprendem e que aproveitam do, das condições que lhes dão para aprenderem. A… não vou generalizar para todos os estudantes como é evidente… mas depois há estudantes… eu acho que nunca nem tive tão maus nem tão bons alunos como neste momento. …Depois há alunos brilhantes, é mais mulheres mas pronto [sorri] e com uma vontade de aprender, há de tudo.").

Do ponto de vista das alunas, o desenvolvimento da criatividade varia consoante as unidades curriculares e os professores. Neste aspeto, existe uma inconstância de opiniões nas quais uma minoria considera que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada e um maior grupo de alunas refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, no seu curso não se

confirma essa tendência e que o maior ou menor desenvolvimento da criatividade varia consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade ("Depende dos professores.", "Não; Na maioria não!", "Há um ou outro.", "…acho que isso não estimula a criatividade (os trabalhos de grupo), conhecemos outras ideias, mas acho que isso não depende da criatividade…", "…isso depende também um bocadinho das unidades curriculares…", "E dos professores também…", "…depende da, da professora…"). Consideram também que o mestrado de formação de professores do 1º ciclo deveria ser mais prático, comparando-o inclusive com os cursos profissionais ao os referirem como mais práticos ("…acho que tivemos mais parte prática na licenciatura do que no mestrado…", "…devia ser ao contrário…").

Por consenso do grupo de alunas uma minoria de professores no mestrado estimula as alunas para desenvolver a criatividade não tanto através de exemplos dados mas sim através da diversidade de atividades, da liberdade criativa que dão às alunas, da possibilidade de troca de ideias em trabalho de grupo/ colaborativo e da valorização dos trabalhos criativos apresentados (""…por grupos…", "…um tema geral…", "…tínhamos que ir pensar em qualquer coisa para apresentar a esta turma…", "…a professora tinha lá uma obra, pronto de um autor, e nós tínhamos que nos inspirarmos e fazermos a nossa própria obra, mas apesar dessa inspiração, nós fizemos a nossa própria obra, e acho que logo aí relaciona para além da … matemática…"), e que os professores poderiam apresentar mais exemplos como forma de estímulo ("Acho que nós temos que estimular e dar os exemplos porque se nós só dissermos: Olha, tens que ser criativo! Isso lá é estimular?!", "…assim não estimulamos a criatividade!", "…nós vamos seguir sempre pelas nossas bases, pelos nossos exemplos… é assim que tu vais passar para os teus alunos, percebes? É que depois não tens segurança para fazer uma coisa daquelas de uma maneira totalmente diferente…", "…"têm-nos sido apresentadas formas muito criativas de trabalhar a matemática, de trabalhar as ciências em articulação com a matemática.", "Se calhar se a professora não nos tivesse dado a conhecer aquela forma ou aquela atividade, eu nunca me lembraria de fazer aquilo no estágio… apesar de … termos sempre que ter uma base ou algo por onde partir e podermos usar a nossa criatividade…", "A professora de música… essa estimula mesmo.", "…mas ela aí não disse podíamos fazer e não nos deu exemplos nem nada, não nos disse nada em concreto… deixou-nos fazer; mas depois acabou por valorizar o que fizemos. O nosso trabalho foi valorizado; acho que foi também a estratégia da professora… eu acho que ela não deu exemplos nenhuns, não disse o que tínhamos que fazer, não disse: isto é ser criativo!, mas nós fomos, e isso estimulou-nos, ou seja, a proposta de atividades estimulou

a nossa criatividade, a forma como ela implementou a atividade e a proposta que fez, portanto, lá está, ela propôs a atividade, não disse mais nada, e acho que é isso que as educadoras quando estão a estimular a criatividade, acho eu, é propor atividades, ou é, sei lá, deixar ali um objeto e deixar que as crianças o explorem, não tem que dizer nada. É a própria estratégia, como quer estimular a criatividade, dá-nos um tema e nós temos que fazer por nós… E nós é que também chegámos a esse objetivo e nós também conseguimos perceber o que é que a professora queria, depois através da nossa reflexão, a professora não teve que dizer nada,… É propor uma atividade aberta.", "Criou os grupos. Eu acho que isso também ajudou a nós conhecermos o método de trabalho dos outros, e, e, ganharmos mais ideias com, com isso, apesar de nós não gostarmos de trocar de elementos de grupo, foi uma coisa positiva, distribuiu um tema por cada grupo, é sempre uma atividade improvisada, naqueles minutos, naquela aula, e outra atividade planeada, mas planeada por nós, e não tínhamos nada para seguir, só mesmo o tema geral.")

Consideram ainda que sentem algumas áreas disciplinares menos potenciadoras da criatividade pela própria orientação pedagógica ("…eu acho que nas expressões até somos menos do que na matemática, nas expressões damos muita teoria, damos muita teoria dos métodos e do que é que podemos pensar complementar para dar aquele aspeto", "A área das expressões está muito pobre ainda…", "…estamos um bocadinho desfalcadas de … de criatividade no âmbito do português…", "o português é um dos que nos foi apresentado quase sempre só da mesma maneira… são aulas expositivas."). Referem ainda que por vezes podem estar a ser estimuladas sem se aperceberem ("…às vezes não percebemos que a nossa criatividade está a ser estimulada.", "…embora não sejamos incentivadas aqui, nós somos sempre incentivadas.").

As alunas consideram ainda que os professores não propiciam tantos momentos/ experiências promotoras de criatividade por lhes dar mais trabalho na preparação das mesmas, por terem falta de ideias e criatividade não sabendo mais o que fazer com as alunas, e por sentirem existir pouca concordância entre os docentes supervisores da escola superior e os docentes cooperantes podendo ser este um reflexo de algum afastamento/ pouca experiência das/nas práticas pedagógicas implementadas ao nível do 1º ciclo e por parte dos professores supervisores ("…e muitas vezes eu sinto que os professores já nem sabem o que é que nos hão-de dar…", "Cada estágio temos um orientador, e depois um diz que é assim, e assim e depois temos que aprender assim, no próximo estágio vem outro, e diz, não é nada assim, fazemos tudo

assado, depois vem outro e não, agora é guisado, depois vem outro, não…", "Acho que há um bocado de falta de comunicação…").

Sentem ainda que quando os seus professores do curso têm alguma motivação intrínseca ou extrínseca, conseguem desenvolver práticas pedagógicas mais criativas junto dos seus alunos. Mais alegam, que os docentes do 1º ciclo, em contexto de prática pedagógica, ficam muito agradados com as atividades criativas que as alunas fazem intenção de aplicar ("…acho que nós somos incentivadas a ter criatividade, quando estamos em contexto de estágio, temos ali uma área em que trabalhamos, no estudo do meio trabalhamos mais ou menos, no português não trabalhámos muito, mas ao sermos incentivadas a estimularmos a nossa criatividade própria, conseguimos arranjar atividades para português, matemática e estudo do meio criativas. Temos que procurar, temos que adaptar").

Incentivo a novas ideias -

Tal como a docente, as discentes concordam ao considerarem que existe incentivo a terem novas ideias durante o curso e concordam também ao considerarem que o incentivo passa também pela atitude da própria aluna ao se incentivar e querer fazer trabalhos criativos ("Incentivam.", "Incentivam mais do que estimulam…", "... é o tens de ser…mas não sabemos como.", "Eu acho que eles exigem de nós o que não são…. Exigem mais de nós…." discentes; "Sim, mas isso depende dos professores…não ando atrás dos meus colegas, mas sim, no geral, até o corpo docente é novo, mas acho que sim, acho que funciona bem, em quase todas as disciplinas…" docente). No entanto, as opiniões divergem acerca da forma como esse incentivo é posto em prática e nos resultados desse mesmo incentivo. Neste sentido, a docente alega que sente muita dificuldade em "pôr" as alunas a pensar criativa e criticamente, mesmo considerando existir incentivo a novas ideias na maioria das disciplinas do curso, através da maior liberdade na forma como apresentam os trabalhos, da solicitação de mais trabalhos de pesquisa e menos aulas expositivas e no proporcionar de diversas fontes de informação, quer dentro como fora da sala de aula, e por parte dos professores ("Há muito trabalho de pesquisa que fazem, eles… não há muitas aulas expositivas, há muito trabalho de pesquisa, agora temos novos espaços que a escola está a organizar, em que mesmo durante as aulas normais ou fora das aulas eles podem estar, têm sempre fontes de informação diversificada… a… se não aproveitam mais é porque não querem não é?... mas eu acho que sim, no geral creio que sim, claro que há professores mais sensíveis, mais… mas claro, varia muito, mas acho que sim.

Perguntam muito: como é que a professora quer que a gente faça? E eu respondo assim: parem e respondam como é que vocês querem fazer?").

Já no ponto de vista das alunas, o incentivo existe mas até certo ponto e muito baseado na palavra verbal ("Eu acho que nos é dito que temos de ser criativas, mas acho que só uma minoria dos nossos professores é que estimulam a nossa criatividade.", "…dizendo… Dizendo: Têm que ser criativos."), que não potenciam o seu desenvolvimento nos seus alunos durante as aulas ao também eles não apresentarem estratégias pedagógicas criativas durante as aulas ("exigem de nós e depois não nos dão os exemplos.", "Para mim o que é frustrante é que a nossa criatividade não é valorizada, é estimulada, eles dizem para sermos, não dão exemplos mas dizem para nós sermos, somos incentivadas sim, mas eu acho que as capacidades criativas, nós já tendo exemplos vamo-nos basear muito nas atividades deles, só que a nossa criatividade acaba por não ser bem valorizada…"). Referem inclusive que alguns professores exigem que as alunas sejam criativas e que apresentem trabalhos criativos mas que eles próprios, enquanto modelos, não o demonstram ("…eles exigem de nós o que não são.", "Exigem mais de nós…"), ou não estão recetivos às ideias diferentes das deles ("…eles têm um conceito de criatividade… Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos.", "Se não for ao encontro das suas ideias, está mal."), ou ainda que têm preconceitos limitadores à criatividade das alunas ("Pronto, ela dizia que, tínhamos que fazer uma história e na história delas havia uma senhora que era bonita. Pois a professora embirrou que a mulher não podia ser bonita porque a mulher que é bonita num texto já é… como é que ela disse?", "Prostituta.", "Pronto, prostituta", "Ou seja, não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado. Ou seja, tínhamos que modificar para aquela senhora não ser, aquela senhora daquele texto tinha todas as caraterísticas para ser prostituta e nós não tínhamos atribuído essa caraterística àquela senhora, mas para ela aquela senhora tinha todas as caraterísticas e tinha de ser à força prostituta… e nós modificámos o texto e pronto, e ficou… coitada!", "…isso já aconteceu em mais aulas, por exemplo, eu já me deparei com vários trabalhos que fiz, e que eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: (mimando a voz da professora) Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê…", "…nós somos estimuladas para a criatividade mas depois somos restringidas aqui…", "Eu acho que somos estimuladas para fazer autonomamente, elas querem ver o nosso produto, mas não nos… não nos estão a dar muitas ferramentas para isso…").

Nesta continuidade, acrescentam ainda que a maioria dos professores do curso não incentiva também do ponto de vista em que não a valorizam durante a avaliação, desvalorizando-a inclusive em detrimento de avaliações escritas como testes e portfólios, e colocando em destaque as alunas a pergunta: "Porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um PowerPoint e está feito?!". As próprias discentes respondem à questão referindo: "…se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não, …só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos,", "…no fim, o que interessa é o teste", " Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos? … e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser… Compensadas por isso…", "…não vamos ser valorizadas.", "…a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados", "…se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado.", "…mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me.", "Não a valorizam, não a valorizam…", "Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito é sempre da mesma maneira.", "…depois o que interessa é a parte escrita.", "…ganha muito mais a pessoa que fez só, tudo pela norma (folheia imaginariamente um manual), do que nós que fizemos… tanto!".

Para além da existência de poucos exemplos apresentados quer através de aulas criativas quer através das poucas sugestões para desenvolvimento de atividades criativas, dos preconceitos e conceitos de criatividade diferentes de cada professor, e da baixa valorização da criatividade aquando a avaliação dos trabalhos, várias discentes consideram ainda que os exemplos de atividades dados pelas professoras do curso por vezes não agradam à maioria das alunas por as próprias não as considerarem suficientemente criativas, já muito utilizadas, descabidas e desajustadas em contexto de 1º ciclo não suscitando interesse nas crianças ("…ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada.", "Isso alguma vez motiva os alunos…", "Há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS! Eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta.") e justificam tal desajuste e distância no facto de os docentes do curso não estarem dentro do contexto atual do 1º ciclo ("…vê-se mesmo que não está ali no

contexto."). Nesta continuidade, a maioria das discentes considera existir uma grande distância entre o que os professores do curso consideram como boas ideias para pôr em prática e as ideias que realmente funcionam em contexto de sala de aula no estágio, e que nesse sentido também acabam por limitar ou restringir as atividades e a criatividade pois têm que fazer ou adaptar ao jeito da professora do curso.

A generalidade das alunas considera que existir um grande incentivo por parte das professoras cooperantes e para as alunas levarem propostas de atividades criativas ("Quando vou para estágio, eu acho que sempre ouvi esta frase: Nós é que aprendemos convosco!", "Nós levamos… porquê?... porque nós levamos ideias novas.", "…é preciso levar ideias novas mas se calhar os professores que já lá estão há muitos anos e já aprenderam, já estiveram na escola há muito tempo… Olha é interessante, se calhar posso fazer isto desta maneira que se calhar até resulta.", "Sim, porque podem nunca se ter lembrado disso.", "E depois agrada-lhes que levemos coisas diferentes, que é o que nós aqui, quase que pedimos, essas ideias novas para nós podermos recriar as nossas… é o meu ponto de vista.", "Sim, … sempre me deram muita liberdade para aplicar atividades. Pronto, há casos de colegas que não é assim…"). Referem ainda uma minoria de professores cooperantes que, no entanto, limitam a realização das atividades planificadas por considerarem que vão desarrumar ou destabilizar o grupo/turma ("…na apresentação dela não podiam mudar as cadeiras, os meninos não podiam trabalhar a pares, tinham que estar sempre sozinhos, não podiam fazer nada, tinha que ser tudo como a senhora, a professora de lá tinha estipulado", "Isso também restringe a criatividade, porque elas depois acabam por não, não poder desenvolver atividades.", "…contar uma história numa sala sentados dois a dois, há-de ser o fim do mundo, dizia a professora. Elas levaram-nos todos para uma salinha, enquanto houve uma reunião ou qualquer coisa, elas levaram-nos, contaram-lhes uma história e eles portaram-se lindamente, e estavam todos juntos sentados no chão. Pronto, vai mesmo do professor, cooperante e dos alunos."), ou que têm que usar o manual e enviar tpc para agradar os pais ("Nós tínhamos liberdade por exemplo mas depois a professora dizia sempre: Mas têm que se basear no manual ou têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem.", "…fazer do manual ou do livro de fichas porque os pais depois queriam que aquilo estivesse feito…", "…então estávamos um pouco às vezes ali restringidas…").

Consideram que o incentivo para a criatividade durante o curso é feito por alguns professores e através de pedidos verbais dos docentes ("…eles dizem para sermos…"), pedidos

das docentes cooperantes de estágio para levarem atividades criativas ("…somos incentivadas a ter criatividade, quando estamos em contexto de estágio…"), por uma minoria de professores o incentivo é feito através de exemplos criativos facultados (…"Estimulam para que nós façamos atividades criativas, e dão exemplos também para nos basearmos em algo e a partir daí conseguirmos ser mais criativos…"), e que o incentivo passa também pela atitude da própria aluna ao se incentivar e querer fazer trabalhos criativos ("…mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases.").

Grande parte das alunas revela o seu descontentamento e desilusão no mestrado por considerar que este não está a proporcionar um maior desenvolvimento da parte prática e criativa alegando inclusive que "o mestrado que está a ser uma desilusão", "supostamente devia ser mais prático".

Clima para expressão de ideias -

Tanto a docente como as discentes consideram que existe clima para a expressão de ideias embora que, com restrições segundo as alunas ("Existe…", "…com restrições."), e segundo a docente, (mesmo proporcionando o clima para a expressão de ideias através de debates), sente uma dificuldade enorme por parte das mesmas para expressarem ideias e opiniões fundamentadas ou contrariarem crítica e refletidamente o pré-estabelecido ou tema em debate ("Eu tento, mas é difícil, é difícil… têm muita dificuldade, muita dificuldade… Em expressarem-se não, em contrariar aquilo que os professores dizem").

A docente justifica este facto na falta de bases de conhecimento, falta de hábitos de leitura e trabalho ("É a primeira, não gostam muito de ler, e depois perguntam, ó professora, dá tudo muito trabalho…"), medo de represálias ou estarem habituadas a um ensino tradicional muito disciplinador e rígido ("Penso que até têm medo [as alunas] de contrariar, é uma tendência… é muito disciplinados…muito…"), ou simplesmente de não quererem saber ("há outros que é aquele enjoo, estão cansados, há há… pronto, há de tudo, mas há uma certa indolência nos mais novos.", "Eu faço muita formação, por causa da educação para a cidadania, e apanho muitos, apanho desde a pré até aos do secundário… muito a arrastar os pés, um bocado apáticos, exatamente, é isso… é difícil provocá-los, mas não é impossível, eu acho que os temos que espicaçar, acho que nada como aborrecê-los, provocá-los, mesmo, criar situações dissonantes, sim… agora… às vezes é difícil…também não temos muito tempo para passarmos a vida…").

Mesmo considerando ser esta a maioria, atualmente encontra também extremos minoritários opostos, muito criativos, críticos e participativos ("...mas não se pode generalizar…", "Há alunos muito críticos, muito criativos, muito participativos e que procuram e que entram se eu os provoco").

A docente acrescenta ainda que se deveria "repensar na formação dos nossos jovens, pois, mesmo considerando haver espaço para expressar ideias, o mesmo "nem sempre é aproveitado."

Já as discentes consideram que existe clima para a expressão de ideias mas limitado por sentirem que inicialmente os professores dão liberdade para essa expressão mas que depois a restringem e limitam aos padrões de cada professor ("É livre mas não é muito…pronto, vocês podem fazer isto e aquilo, e há algumas coisas engraçadas mas, dentro destes parâmetros.", "Podia ser um bocadinho mais, mais livre, e podermos explorar mais a nossa criatividade, porque estamos sempre balizados com qualquer coisa, entre a teoria e aquilo que o professor defende ou não defende.", "…não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado. Ou seja, tínhamos que modificar para aquela senhora não ser, aquela senhora daquele texto tinha todas as caraterísticas para ser prostituta e nós não tínhamos atribuído essa caraterística àquela senhora, mas para ela aquela senhora tinha todas as caraterísticas e tinha de ser à força prostituta… e nós modificámos o texto e pronto, e ficou… coitada!", "Isso já aconteceu em mais aulas, por exemplo, eu já me deparei com vários trabalhos que fiz e que eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê", "Nós somos estimuladas para a criatividade mas depois somos restringidas aqui.", "Parece que a estimulam mas depois a restringem", "Incentivam", "Incentivam mais do que estimulam.", "…há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!", "Eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta;" "eles acham que resulta e nós vemos que não resulta … mas nós temos que fazer"). Referem inclusive que já presenciaram situações em que trabalhos foram colocados no lixo à frente das alunas por não serem considerados como criativos para o professor ("…e em contexto académico quando nos dizem, fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!!", "Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso!", "Trabalhos nossos… então, uma produção que tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo!", "Sim, Lixo!", "Sim, eu não me lembro a quem é que isso

aconteceu mas eu lembro-me de isso ter acontecido…", "A questão é: O que é ser criativo?", "Quando é em contexto académico acontece…", "Sim…", "Deve ser estimulada a criatividade mas depois dizem: isto não está criativo e depois vai para o lixo…", "E o que é que é ser criativo?"). As discentes a este respeito consideram que os professores "exigem de nós o que não são" e ainda que não são valorizadas quando apresentam trabalhos criativos ("Foi criativo! E eu sei que não fui nada valorizada por isso.").

Interesse pela aprendizagem do estudante -

A docente considera que existe interesse e preocupação por parte dos professores e pela aprendizagem dos estudantes, sobretudo por ser uma realidade educativa relativamente pequena e familiar no sentido em que facilmente se conhecem os contextos de onde provêm os alunos, e que tal interesse se manifesta de maneiras e intensidades diferentes de professor para professor ("É certo que sim, claro que no grupo docente há diferenças mas no geral, eu acho que há uma preocupação nos meus colegas, vejo colegas preocupados, uns mais do que outros claro, ou de maneiras diferentes, uns muito maternais ou paternais, que até não acho que seja a solução, mas no geral eu acho que sim, no geral há preocupação.", "Nós temos uma dimensão pequenina… nós somos uma escola pequena ao pé de outras, portanto, é perfeitamente possível, nós termos uma relação muito próxima."). Tal referência é também apontada pelas discentes que consideram que o interesse pela aprendizagem do estudante varia de professor para professor ("Depende.", "Alguns dos professores…", "Mais ou menos…"). Nesta continuidade, consideram que existem professores interessados e que se envolvem nas aprendizagens dos seus alunos ("…queria muito que nós lhe contássemos como é que tinha corrido, e… ajudou-nos em tudo, e tudo o que precisámos, foi completamente incansável, e… ajudou-nos, deu-nos mais ideias, orientou-nos, quis saber como é que correu… essa professora sim, através dos feedbacks que nos dão, envolvem-se nesse aspeto, dão-nos um feedback construtivo que nos faça depois refletir sobre determinado aspeto, e também temos aqueles professores que dizem mesmo… leem uma planificação nossa e inclusive, ah! Gostava mesmo de ir a esta aula…"). Acrescentam ainda assim um aspeto que gostariam de ver melhorado e que poderá refletir alguma realidade relativamente a este item e que se refere ao pouco feedback dado por alguns outros professores e relativamente a trabalhos efetuados nalgumas disciplinas, tendo assim as alunas mais dificuldade para melhorar as suas aprendizagens ("Mas depois também há os professores a quem nós entregamos o teste ou os trabalhos, recebemos a nota e não sabemos onde é que erramos, não há … feedback", "…eu ainda estou à espera de saber o que é que errei no portfólio

do semestre passado, estou à espera de uma reunião… Para saber o que é que errei no portfólio do semestre passado, não, de há dois semestres…", "E eu do 1º ano do 1º semestre…", "Também eu por exemplo, já pedi algumas revisões porque tenho sempre a mesma nota, não subo nem desço, não subo nem desço… e eu gostava de saber, já pedi para rever alguma nota e disseram-me: Mas tu estás a reclamar de um 18?! Eu não estou a reclamar, eu só quero saber porque eu gostava de evoluir, é lógico, ou seja, não há o feedback que nós precisávamos se calhar para evoluir.", "…aqui pedem-nos para fazermos uma planificação, é enviada, acabou.", "A planificação é enviada na data que é enviada, acabou, acabou o trabalho, está enviado… Na escola de educação de … fazem uma coisa, entre alunos e os professores que é, a planificação é enviada e depois a planificação volta com correções, com feedback, volta a ir. Cá não acontece! Aconteceu talvez… pode ter alguma vez acontecido…", "…há professores, houve uma situação vá,…mas não é a maioria.", "Não, não… não temos o feedback portanto não sabemos onde é que podemos melhorar, em que é que podemos alterar.").

Avaliação e metodologia de ensino -

Segundo o parecer da docente, e pelo que se apercebe nas reuniões com os diversos colegas, existe diversidade na forma de lecionar e que esta é construtiva e saudável, abrindo o parêntesis que, no entanto, nem sempre foi assim dada a existência e insistência de uma colega anteriormente em fazerem todos o mesmo género de trabalho, e o que pressupõe, que o quadro de professores que fazem parte do curso e a sua flexibilidade pedagógica ou não, influenciam o tipo de formação desenvolvida pelas alunas também ("…parece-me que existe muito essa diversidade. Acho que essa diversidade é saudável e construtiva. Às vezes… eu até me lembro que anteriormente já houve, houve uma altura em que tivemos lá uma colega que adorava estarmos sempre a fazer reuniões e depois tínhamos todos de fazer a mesma coisa. Não, acho que a diversidade e cada um fazer como acha é construtivo…").

Neste sentido também as alunas unanimemente manifestam que a forma de lecionar varia de professor para professor, havendo professores que variam as suas estratégias de ensino e facultam atividades lúdicas para o grupo turma, e professores com uma pedagogia mais tradicionalista e expositiva ("Depende dos professores, há os que têm estratégias diferentes, que trazem jogos", "…na matemática e Ciências que tentou inovar…", "A nível do português é… leitura expositiva do século passado.", "Cada professora aborda a matéria da sua forma, abordando estratégias diferentes.", "A professora de música, essa estimula, essa estimula mesmo", "trabalhos em que nos foram dados instrumentos musicais e agora usem…", "Ela aí

não disse podíamos fazer e não nos deu exemplos nem nada, não nos disse nada em concreto… deixou-nos fazer.", "Exato", "Mas depois acabou por valorizar o que fizemos.", "O nosso trabalho foi valorizado.", "Sim, acho que foi também a estratégia da professora", "Sim, eu acho que aí estava tudo bem, eu acho que ela não deu exemplos nenhuns, não disse o que tínhamos que fazer, não disse: isto é ser criativo!, mas nós fomos, e isso estimulou-nos, ou seja, a proposta de atividades estimulou a nossa criatividade, a forma como ela implementou a atividade e a proposta que fez, portanto, lá está, ela propôs a atividade, não disse mais nada, e acho que é isso que as educadoras quando estão a estimular a criatividade, acho eu, é propor atividades, ou é, sei lá, deixar ali um objeto e deixar que as crianças o explorem, não tem que dizer nada.", "É a própria estratégia, a professora que esteve connosco, ela tem um objetivo, quer que a gente chegue, mas… como quer estimular a criatividade, dá-nos um tema e nós temos que fazer por nós", "E nós é que também chegámos a esse objetivo e nós também conseguimos perceber o que é que a professora queria, depois através da nossa reflexão, a professora não teve que dizer nada", "…foi construindo ao longo do nosso percurso, na licenciatura eu lembro-me que tivemos de fazer uma composição musical e que a apresentar, que eu lembro-me que ela orientou-nos, mais ou menos, deu-nos algumas luzes, não nos atirou aos ursos não é (risadas no grupo), agora no semestre passado disse: Agora a partir disto façam! Nós já tínhamos também tido uma base, a…ou seja, algo já tinha sido desenvolvido", "Ao longo de um ano começámos com uma base e depois chegámos ao fim a dizer-nos: Agora façam! Sem dar nenhuma indicação", "É isso mesmo, também os professores ao utilizarem estratégias connosco, para nós depois também as podermos adaptar.").

Referem ainda que "cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste", que "a criatividade nunca é valorizada…" e que "o que conta mais, é o teste." Refletem assim sobre a avaliação manifestando desagrado por sentirem que "a avaliação contínua parece que não existe" ("Existe mas", "mas aqueles trabalhinhos que vamos fazendo", "são os mais desvalorizados.", "E é onde nós aprendemos mais, com os trabalhinhos em aula, nas planificações", "É onde aprendemos mais… mas são os menos valorizados.", "Nós temos muitas vezes aulas teórico práticas em que vamos para a teoria e depois acabamos por fazer uma prática sobre determinado aspeto, para nós depois termos uma ideia sobre como fazer no estágio...mas depois, pronto, a... fica por aí...", "Acaba por se desvalorizar esse momento de trabalho resumindo a um teste e um trabalho final, e isso é que é importante", "É que fazemos esses trabalhos em quase todas as aulas, e no fundo o que é valorizado é na avaliação final."). A este propósito da avaliação, consideram "que há outros

meios de avaliar… Por exemplo, esses trabalhos feitos por nós", "Terem uma percentagem maior, talvez, em vez de se calhar 15% se calhar 30%", ou na avaliação de trabalhos em substituição de frequências ("Nós já tivemos disciplinas em que só fazíamos trabalhos e não fazíamos frequência, e fomos avaliados na mesma, e eu acho que esses vários trabalhos, dá para ver também a nossa evolução e o nosso trabalho contínuo, do que o teste naquele dia").

No entanto, e relativamente à avaliação, a grande maioria das alunas considera que, apesar de existirem algumas estratégias pedagógicas mais diversificadas nas aulas por parte de alguns professores e que implicam a realização de vários e diversificados trabalhos ao longo do ano a ser realizados para a contagem de uma avaliação contínua, sentem que o maior peso da avaliação se resume posteriormente a testes/ trabalhos escritos, havendo assim, na maioria das disciplinas, uma grande desvalorização dos trabalhos práticos e criativos e que o maior peso da avaliação dado pelos seus professores é resumido num teste final ("…muitos trabalhos mas depois no final, pois, resume-se ao teste.", "Resume-se ao teste.", "A nossa criatividade, a nossa criatividade na ponderação na avaliação, a criatividade devia ter um peso, e mais vamos ser educadores e professores dos 1º anos, pelo menos falamos só dos professores do 1º ciclo, devia ter um peso um bocadinho maior do que aquilo que tem em relação à parte teórica… porque é assim, se a pessoa tiver a parte teórica, teoricamente bem preparada, pode não ter criatividade…", "Eu posso adotar uma prática ótima e que consiga captar vários grupos e posso ser, mas depois não consigo escrever bem… se calhar a nota não é tão bem sucedida do que uma pessoa que se calhar não utiliza assim estratégias tão adequadas mas depois escreve muito melhor…", "Não é só a nossa maneira de escrever e os erros e etc., é a nossa capacidade reflexiva, isso é bastante valorizado e acho que mais valorizado do que a nossa parte prática do estágio…", "São essas estratégias e essas coisas que nós utilizamos na prática, que deveriam ser mais valorizadas do que propriamente o portfólio, pois não é o portfólio que nós damos às crianças para as crianças aprenderem.", "Avaliar vai sempre dar ao mesmo.") Neste sentido a docente refere que não existe muito espaço para diversificar a avaliação dado estar tudo já definido nos programas e não podendo assim, a avaliação ser tão criativa quanto isso ("Isso está tudo estabelecido, está nos programas, está estabelecido na metodologia de ensino, no programa, agora, há muitas maneiras… a avaliação não pode ser assim tão criativa não é? As normas do jogo estão definidas no início.").

Docente e Discentes da CRIES3

Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como -

A docente e discentes são da opinião que o desenvolvimento da criatividade durante o curso depende tanto de professores como de alunas e da forma como elas vivenciam as experiências que lhes são oferecidas durante o curso ("Mas tem a ver com criatividade dos professores… E da parte delas, elas, como elas vivenciaram, e como nós acreditamos na lição da formação…" docente; "Não considero que tenha a ver essencialmente com a nossa formação, ou seja, nós desenvolvemos a criatividade mas…porque nós o queremos ou porque nós procuramos, portanto eu acho que não está implícita no currículo de formação de professores", "tu és criativa porque tu queres" discentes). Consideram ainda que tal desenvolvimento varia consoante as cadeiras e neste âmbito as alunas referem que há cadeiras em que dão ferramentas e incentivam a serem criativas e outras cadeiras em que isso não acontece ("Eu acho que depende das cadeiras, há cadeiras em que sim, nos dão ferramentas, nos dão… incentivam-nos a que sejamos criativos, mas noutros eu não acho... depende muito da cadeira." discente). Já para a docente, e apesar de sentir não poder fazer juízos de valor acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso por não estar dentro das salas de aula ("…eu não posso falar de todas as unidades curriculares porque de facto, não estou nas salas de aula, não é?"), há um esforço por parte dos professores para promoverem o desenvolvimento da criatividade das alunas, embora, tal desenvolvimento esteja dependente não só dos professores como também das alunas ("Eu acho que é isso que nós tentamos que as alunas percebam e que um dia possam vir a desenvolver com as crianças… mas algumas são, são muito rígidas. Eu não posso dizer que toda a gente consegue chegar aí… e os professores nem todos conseguem.").

A docente considera também que o desenvolvimento da criatividade é bem visível nas áreas das expressões e nos Seminários Interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), quer através do plano de estudos quer dos trabalhos que apresentam ("…há aqui nitidamente unidades curriculares, nomeadamente as de projeto de expressões… por isso é que eu estava a dizer, não é só nessa, mas nessas eu sei que desenvolvem essa criatividade, e sei porque muitas vezes vemos as produções, e portanto também vimos os produtos e aí é mais fácil de conseguir ver. Nas outras eu não consigo tanto ver essa preocupação, só posso falar das que conheço e na área onde estou que é na área de ciências experimentais, do ambiente e da saúde, e nesta aqui nós temos uma grande preocupação, em todas as unidades curriculares no desenvolvimento de competências onde a criatividade está

sempre presente, até no tipo de trabalhos que são pedidos, no tipo… sempre com uma grande preocupação nesses aspetos. Outra preocupação que nós temos, e aí em conjunto, é a dos seminários interdisciplinares...”). A docente acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria de alunas capaz de desenvolver a criatividade, esta poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos também, o que por si só já terá valido a pena de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da competência criativa (“…evidentemente que se elas vivenciaram uma situação destas, esperamos nós, não digo que todas vão conseguir, mas uma ou outra irá um dia também fazer a diferença….”).

Na perspetiva das alunas, uma minoria considera que em contexto de faculdade “são dadas muitas oportunidades para…para pensar, sim, para sermos criativos, isso sim…” e que a criatividade “é desenvolvida”, sendo que, e no entanto, a maioria das mesmas refere que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar (“É pedida mas não nos dão as ferramentas para ser criada”) e distinguem incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades (“Eu acho que desenvolvida não é mas, de qualquer das formas, eles incentivam-nos para que sejamos criativas…”). Neste sentido, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo (“Sim, não há… ou seja, é desenvolvido como um fim, não um meio… eles em vez de nos conduzirem num caminho para a criatividade, eles pedem-nos a criatividade, ou seja, ele é desenvolvida sim, mas como um fim, o meio somos nós que o fazemos, o caminho é percorrido por nós, com as ferramentas que nós arranjamos…”, “acho que nos podiam dar… como estavas a falar de inspiração… alguns elementos de… ou exercícios que nos permitissem desenvolver mais a criatividade, acho que sim, nesse aspeto poderiam melhorar nisso… nesse aspeto deveriam ser melhoradas as nossas disciplinas“, “…foste tu que a desenvolveste, não te ajudaram a desenvolver…”, Foi desenvolvida porque te colocaram um desafio que te incentivou, que te incentivou, o desafio incentivou-te a desenvolver a tua criatividade…”, “…O desafio posso ser eu a colocar a mim própria…”, “…não me lembro de alguma vez nos terem pedido uma atividade criativa…”).

A título de exemplo uma aluna refere uma situação pontual durante o curso que teve como principal propósito o desenvolvimento da criatividade, e que coincidiu com a visita de uma professora externa à escola (“Eu acho que o único, o único, a única vez que houve uma

atividade destinada a que nós desenvolvêssemos a criatividade foi com a visita de uma senhora, que acho que é mesmo para pensar fora da caixa, e aí sim, ofereceram-nos atividades para nós aprendermos a pensar fora da caixa. Agora, teoricamente e na prática isso não acontece, é-nos pedido trabalhos, são-nos propostos desafios, mas que de facto, a parte da criatividade é um pouco por autonomia"). Nesta continuidade, uma minoria de alunas contrapõe alegando que, o que para umas alunas pode ser considerado uma ferramenta para o desenvolvimento da criatividade, para outras, consoante o seu estilo de aprendizagem, pode não ser percecionado como tal ("…as ferramentas para mim podem ser as ferramentas diferentes para a Ana, ou para a Daniela, ou seja, para mim incentivarem a minha criatividade pode ser com um livro, por exemplo que as pessoas podem trazer vários livros, mas para a Ana, o boost de criatividade dela é quando ela vê um vídeo, ou se já, as ferramentas que eu preciso podem não ser as ferramentas que a Ana precisa, e também é difícil agradar a uma turma de 25 alunas…").

Ainda neste seguimento a maioria das alunas considera que durante o curso são dadas oportunidades que indiretamente desenvolvem a criatividade, que na teoria os professores do curso gostam que os alunos sejam criativos mas que depois na prática, através da avaliação, não valorizam assim tanto a criatividade ("Acho que em contexto de faculdade até nos são dadas muitas oportunidades para…para pensar, sim, para sermos criativos, isso sim…", "…Pelos professores.", "…é a questão da teoria e da prática, na teoria isso é bom mas na prática aquilo que nós fazemos não…", "É bom ser criativo mas depois quando somos, não é valorizada.").

Relativamente à forma como a criatividade é desenvolvida durante o curso, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades realizados em vários anos, todos diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, o que por si só poderá refletir o próprio envolvimento, motivação e criatividade da docente coordenadora de curso ("…todos os anos nós fazemos diferente, e todos os anos pegamos em alguma", "…eu vou até mostrar, eles estão sempre aqui que é para quando vamos para a aula podermos levar connosco…"). Os exemplos de atividades apresentados pela docente são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar ("…nós partimos destes livros: Lá fora e cá dentro", "Para experimentarem o lá fora cá dentro fizemos uma visita que há perto aqui da escola, fomos a pé, que é um jardim que se chama Jardim da Quinta de São Jerónimo.", "…outra atividade: fomos

a Lisboa ver a exposição do "Cá Dentro", estava em Lisboa a decorrer, era para crianças e portanto fomos com elas e participaram em oficinas de formação.", "…outra atividade que fizemos foi aqui uma paisagem sonora, foi aqui, uma sessão bem criativa aqui na escola, tivemos a colaboração…", "Vamos ver agora como é que elas vão fazer isto, que vão agora no dia 31, vêm crianças das escolas, que vêm cá, e elas vão ter que dinamizar uma atividade das que tivemos cá para dinamizar com as crianças, sempre com o cá fora e o cá dentro, portanto vamos ver o que é que isto vai ser. Eu acho que isto é um trabalho criativo. [fala enquanto sorri]", "…cada professor tem um bloco, está em sala de aula e apoia os projetos que elas estão agora a desenvolver e todos os anos os projetos são diferentes portanto elas não podem copiar de uns anos para os outros, portanto, todos os anos a proposta é diferente.").

Quanto à forma como a criatividade é desenvolvida ou inibida durante o curso e segundo as alunas as opiniões dividem-se ao apresentarem perspetivas antagónicas tais como:

No ponto de vista das discentes, e tal como exemplificado nas transcrições anteriores das mesmas, um grupo de alunas refere que a criatividade é desenvolvida ao longo do curso através de desafios que lhes são colocados pelos professores, sendo que, e no entanto, um outro grupo de alunas contrapõe esta opinião argumentando que na prática são propostos desafios que indiretamente desenvolvem a criatividade sem que seja esse o objetivo principal, e que a criatividade acaba por surgir pela vontade da aluna fazer algo criativo pela sua autonomia, havendo muito poucos momentos em formação dedicada ao desenvolvimento da criatividade como primeiro objetivo. Neste sentido, consideram que a criatividade acaba por ser desenvolvida como um meio para realizar alguma proposta de trabalho, mas não como um fim ou propósito principal. Uma grande maioria considera ainda que não sente, na prática, que o desenvolvimento da criatividade faça parte do currículo de formação de professores, podendo esta ser desenvolvida em qualquer outro curso pela forma como as alunas respondem aos desafios, fazendo-o autonomamente e por quererem ser criativas, quererem fazer algo diferente e estimulante, não sentindo assim a existência de diversidade de focos de inspiração nem de exercícios específicos para o seu desenvolvimento.

Algumas alunas referem que os temas sugestivos podem ser compreendidos como ponto de partida para a criatividade despoletar, no entanto, esses mesmos temas são compreendidos como limitadores dessa mesma criatividade por outras alunas. Neste sentido, também a apresentação de exemplos práticos de ideias criativas pelos professores são também compreendidos de dois pontos de vista diferentes, podendo ser encarados por algumas como

incentivos práticos mas por outras, por limitadores da criatividade acrescentando ainda que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade (podendo estes limitá-la), devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim principal ("…nós vamos obrigatoriamente desenvolver a nossa criatividade para fazer este exercício, ou outro, mas acho que nos podiam, eu nem digo ferramentas, eu digo, a única coisa que nos foi apresentada foram livros, imensos livros, todos os professores traziam livros, livros muito engraçados com ideias muito originais…", "Não, todos traziam os mesmos livros…", "Os mesmos livros…", "Foi apresentado uma vez, depois os mesmos livros foram trazidos inúmeras vezes…", "É assim, não é mostrar-nos porque se for para nos dar o exemplo de uma coisa que já está feita nós se calhar vamos ficar um bocado agarradas `àquilo e isso vai ser o nosso limite.", "Tu és criativa porque tu queres.", "Muitas vezes pedem-nos trabalhos que querem que sejamos criativos, mas depois dão-nos temas que ao mesmo tempo já estão ali a limitar…", "Mas aí é que a tua criatividade entra em ação, tu daquele tema podes fazer…", "Estão a limitar…", "Sim, mas já estão a limitar…", "Não podes escapar ao tema…", "Se quiseres fazer uma coisa… ir mais além daquilo que é pedido, pronto, já, já, já é uma chatice.", "Isto é um grande problema.").

Incentivo a novas ideias -

A docente considera que as alunas são incentivadas a terem novas ideias através de inúmeros exemplos de atividades promovidas pelos docentes do curso e como já exemplificadas anteriormente, tais como a ida a exposições, visitas de estudo, intercâmbios entre alunos de outros anos/ escolas, pesquisa de jogos, debate de ideias e a leitura de livros antes de iniciarem o planeamento de atividades pedagógicas ou para melhoria das mesmas, estabelecimento de pontes interdisciplinares, etc. ("…elas estavam a fazer o trabalho… iam construir um jogo, o jogo tinha forros e não sei quantos e não sei quantos, e eu, como eu ando sempre cheia com livros abri aquele livro e o jogo que elas fizeram não tinha nada a ver com o jogo que elas estavam a pensar, porque tiveram oportunidade de ver… eu não lhes disse mais nada, só disse: olha, se calhar este livro aqui, não era nenhum destes [aponta para os que estão em cima da mesa], era um outro… E às vezes há coisas que eu lhes digo: olha, se calhar agora têm que ler isto, hoje têm que ler este, isto é coisa pequenina, mas vamos ler isto, antes de começar vamos ler e tal.", "…e aquilo não está diretamente ligado à minha unidade curricular, mas serve-me para despoletar para… depois perceberem o que está… portanto eu acho que é um pouco isto, é trabalhar fora da caixa…").

A maioria das alunas é da mesma opinião da docente e quanto ao incentivo a novas ideias, sendo que, e no entanto, um pequeno grupo apresenta opinião divergente. Tal divergência de opiniões, segundo algumas alunas, pode estar relacionada com a forma como cada uma é sensível ao estímulo e o recebe ou não ("Lá está, eu posso-me sentir incentivada com um livro, e a Lia pode não se sentir incentivada por esse livro…"), com as próprias expetativas das alunas mediante os trabalhos que realiza ("Eu posso ver o meu trabalho como algo, a melhor coisa que eu já fiz, mas, mas se calhar para os professores desta disciplina…", "… se calhar já viram melhores…", "Exatamente, se calhar já viram coisas melhores, ou fariam de outra forma, ou falta ali qualquer coisa que eu faria de outra forma,…", "depende da expetativa das pessoas…") e também com o que os professores consideram ser criativo ("…a criatividade é algo que cada um julga e avalia da sua forma.", "…em relação à criatividade, é algo muito subjetivo porque a criatividade, para uma professora de artes visuais pode ser uma coisa, a criatividade para uma professora de matemática pode ser outra, e para um professor de estudo do meio e ciências sociais pode ser outra,…", "…tudo depende da forma como veem o nosso trabalho.").

Relativamente à existência de incentivo ou não, mais uma vez as opiniões dentro do grupo de alunas divergem. Para a generalidade, quando existe incentivo, este é feito na maioria das vezes de forma teórica e não através de propostas de trabalho com esse propósito direto ("eles incentivam-nos para que sejamos criativas…", "…Pedindo mesmo…", "Sejam criativas!") ou através da avaliação final ("…o incentivo basicamente é a nota que vamos ter no final.", "…o incentivo parte muito da nota que vamos ter…").

Nesta maioria, as alunas referem também que por vezes são propostos trabalhos muito rígidos em termos de regras de execução e que limitam a criatividade ("…vocês nesta fase fazem exatamente isto, noutra fase fazem isto, noutra fazem exatamente a que quiserem… não há grande, não há grande liberdade para pensarem mais. Não estou a dizer que é o que acontece sempre, mas acontece, muitas não…").

Distinguem inclusive incentivo de desenvolvimento dizendo que o incentivo existe, mesmo que considerado por algumas como pouco, e as propostas para o seu desenvolvimento escassas, tendo que a aluna desenvolver a criatividade autónoma e implicitamente aos trabalhos que realiza, e não sendo promovidos exercícios de desenvolvimento da criatividade específicos durante o curso para esse mesmo efeito ("…incentivo é uma coisa e depois o desenvolver é outra e é a esse ponto que eu estou a chegar, ou seja, eu acho que no nosso curso, geralmente

as unidades curriculares nos incentivam à criatividade, sem dúvida que sim, pelo menos o meu ponto de vista é esse, agora, esse desenvolvimento da criatividade em nós, puxar por nós, esse processo, acho que devia ser, podia e devia ser mais tempo…", "…mas o incentivo para a criatividade não pode ser só, depois de teres feito, tem de ser ao longo do seminário incentivarem-me a sair da caixa, ou seja, não só no fim, mas no meio… No meio não é incentivado, de todo. É no fim, agora no meio não é.").

Neste âmbito, uma pequena minoria manifesta claramente a opinião contrária referindo que a maior parte das vezes incentivam e desenvolvem a criatividade durante o curso, que sentem que a criatividade é valorizada e que essa valorização serve como incentivo à realização de mais trabalhos criativos ("Quando nós temos um trabalho mais criativo, somos muito mais valorizadas e isso vai acabar por incentivar, num futuro próximo, porque nos próximos trabalhos nós pensamos, se da última vez, ou se aquele grupo foi mais valorizado por ter levado um trabalho que vai para além daquilo que era pedido, foi muito valorizado, nós se calhar até podemos tentar fazer alguma coisa fora do, do, do nosso registo, tentar ir mais além, e aí sim, podemos ver que, que, esse trabalho é muito mais valorizado, e isso serve de incentivo.").

Nesta continuidade, a maioria das alunas considera que o incentivo a terem novas ideias é também feito através da nota final ("Estavam a falar do incentivar mas no fim, ou seja, pelo feedback que te dão, eu para mim, o incentivar também faz parte do feedback final e da avaliação e tudo mais…"), sendo que, e no entanto, sentem que por vezes tal avaliação não reflete a valorização dos trabalhos criativos ("Raramente…", "Não é valorizado…").

No entanto, de referir ainda uma minoria para a qual essa criatividade é valorizada, e que as opiniões também podem assim variar consoante as expetativas das próprias alunas e os parâmetros de criatividade dos professores avaliadores ("eu sinto que quando nós somos criativas somos valorizadas, agora depende da expetativa das pessoas…", "…depende muito de pessoa para pessoa…", "…tudo depende da forma como veem o nosso trabalho."). Acrescentam ainda que poderia haver mais debates como o presente focus-grupo, no sentido de poder haver mais troca de ideias e exercícios promotores da criatividade ("…também não é preciso muito lá está, eu se calhar hoje, e depois deste debate, sinto-me mais motivada a ser criativa…", "…e esta conversa é um exemplo…", "Sim, o apenas falar, o debate ou a apresentação de ideias…", "Não é preciso coisas muito complexas, sei lá, são pequenos exercícios, e essa parte não existe no nosso curso.").

Clima para expressão de ideias -

Tanto a docente como as discentes consideram existir clima para a expressão de ideias, no entanto, apresentam opiniões divergentes relativamente à extensão desse mesmo clima.

Assim, a docente considera que nas suas aulas existe clima para a expressão de ideias, sendo que, e no entanto, não poderá dizer o mesmo nas outras disciplinas por não estar presente, acreditando porém, que tal clima também poderá existir, mas que por ser criado por outras pessoas será diferente com certeza ("Nas minhas aulas sim, agora eu não posso falar das outras…", "…que sim, que têm, agora cada um à sua maneira…").

Quanto às opiniões das alunas, estas mais uma vez dividem-se em dois grupos. Um grupo minoritário considera que existe clima para a expressão de ideias por sentirem que na maioria das aulas existem momentos de partilha e troca de opiniões, embora pudessem existir mais ("…quando apresentamos um trabalho é sempre dada a oportunidade à turma de poder dar a sua opinião, e na sua opinião, a pessoa diz, como é que poderia fazer, e se…", "o resto da turma podia dar a sua opinião.", "Eu acho que sim.", "Podes falar, podes é não ser ouvida.").

Um segundo grupo maioritário refuta esta opinião acrescentando-lhe um novo significado. Neste sentido, esta maioria considera que existe clima para a expressão de ideias ao longo das aulas mas pouco favorável pois sentem que podem exprimir opiniões/ideias mas contidas, e que por isso não consideram ser um clima assim tão propício quanto isso ("…não é que o clima seja mau, mas não há oportunidade assim…", "Então se há eu não tenho um clima favorável para isso.", "eu acho que normalmente não há um clima assim tão propício para isso", ", "…então não existe um clima favorável…", "Não existe.", "Mas eu não expresso sempre que quero, nem sempre há clima para isso, e, há bem pouco tempo houve bem prova disso. Nem sempre há clima para nós expressarmos as nossas opiniões…", "aí não temos recetividade.").

Acrescentam ainda que sentem que por vezes as suas vozes ou não são ouvidas, ou são desconsideradas por parte de alguns professores com uma tomada de decisão do professor diferente à ideia da aluna, ou seja, que pode até existir clima para a expressão de ideias, mas que essas ideias não são tidas em conta por parte de alguns professores ("Eu acho que, até mesmo no processo e na tomada de decisões, até nos podem pedir a opinião, ok, mas depois é desconsiderada… eles…os professores tomam as decisões e nós temos de aceitar.", "Ou seja, há vontade para o fazer, se calhar depois não há é… depende de professor, depende do contexto, não há recetividade… não estão nem aí para aquilo que nós estamos a dizer… mas o clima…

eu sinto-me livre de expressar aquilo… agora, se a minha opinião é levada em conta… se…se…se realmente é refletida e se as nossas opiniões vão pensar nelas para casa e depois, olha, então se calhar vamos fazer diferente, isso se calhar já não existe… mas agora o clima… tu expressas-te (aponta para a colega à sua frente), expressas a tua opinião, e eu expresso a minha…", "…aí não temos recetividade.").

Também em contexto de avaliação, e no caso da expressão de ideias ser feita no final do trabalho, as alunas referem que se retraem e não expressam totalmente as suas opiniões e ideias com medo de retaliações na nota final ("…chega ao momento final que é na altura das avaliações, uma pessoa retrai-se um bocadinho e não quer intervir porque é uma altura de avaliação e não de reflexão, porque se fosse de reflexão, devia ser uma reflexão contínua, e como é, naquele momento, e na avaliação final e tudo mais, uma pessoa já se ressente, ah, não vou dizer isto porque… às vezes nem é uma crítica, é por exemplo, olha, pensei, aqui em vez de amarelo pode ser azul, e os professores… e depois eu se, se tivesse essa opinião, ah, depois os professores podem pensar que azul ficava melhor do que amarelo e depois podem… pronto, então como é um ambiente de avaliação e não de reflexão, uma pessoa acaba por se retrair e é esse clima que eu acho que não é tão favorável. Se fosse trabalhado o clima, vá, de partilha ao longo das aulas, se calhar era mais favorável do que aquele que temos aqui.").

Interesse pela aprendizagem do estudante-

O grupo de discentes, por unanimidade, refere que o interesse pela aprendizagem dos alunos depende de professor para professor mas que na maioria das vezes sente que se interessam pelas suas aprendizagens ("Alguns sim outros não.", "…sim, sim, mas claro que há professores que se preocupam e há outros que é o que é e pronto… é lançar a nota na pauta e não se preocupam mais.").

A docente vai ao encontro da opinião das discentes e, falando ao refletir sobre a sua prática profissional, considerando que é bastante interessada pela aprendizagem dos seus alunos e manifestando-se igualmente preocupada com a formação dos mesmos ("Agora estou muito preocupada com a formação. A formação é uma das coisas que me preocupa muito, portanto eu não podia deixar de responder a este seu questionário."). Neste sentido faz também questão de participar na presente entrevista realizada pela investigadora e em concreto neste âmbito de estudo da criatividade, e inclusive de saber os seus resultados para obter um feedback do trabalho que tem vindo a ser realizado em vários contextos de ensino superior e consequente

ajuste, redireccionamento e sustentação de caminhos e metas de ensino ("Eu gostava depois de saber o resultado deste trabalho, gostava muito, porque a criatividade é-me muito cara.").

Avaliação e metodologia de ensino-

Relativamente à diversidade de metodologias de ensino as opiniões de docente e a maioria das discentes são convergentes ao considerarem existir variadas formas de lecionar, e como constam os relatos de atividades enunciados pela docente ao longo da entrevista ("Acho que sim." docente; "Há varias metodologias…", "Há várias formas…", "Há sempre aquelas disciplinas mais teóricas e mais práticas, logo aí já é uma metodologia diferente." discentes). As alunas referem ainda que as metodologias de ensino são muito direcionadas para a autonomia das alunas e com pouca intervenção dos docentes, podendo ser esta uma metodologia benéfica para o crescimento do futuro professor ("…eu acho a metodologia até eficaz porque de facto é pertinente para nós e enriquece-nos, mas em termos de prática docente, não há intervenção docente...", "Mas isso não quer dizer que não seja benéfico para nós…").

Relativamente à forma de avaliar, consideram também existir diferentes formas de avaliar havendo os parâmetros e critérios de avaliação habituais, contínua e final, e que contemplam os documentos escritos (reflexões e frequências), trabalhos realizados, visitas ao exterior, entre outros ("…e de avaliar também. Por exemplo esta atividade em que vêm as crianças, a avaliação era para ser uma avaliação… portanto de início nós não pensávamos que era assim… quando de início pensámos era uma avaliação em que iriam apresentar o que tinham feito, todos os anos apresentam o que têm feito, e um dia começámos a pensar: será que vale a pena fazer isto? E se trouxéssemos crianças?" docente; "É frequências e trabalhos…", "É avaliação de trabalho contínuo.", "…a avaliação reflete-se mais no produto final, não é?, mas nós somos avaliadas em todas as aulas…", "Na teoria conta, se estás presente na… a preparar o trabalho, não quer dizer que na prática isso aconteça… pronto, eu estou a falar nesse sentido, estamos sempre a ser avaliadas, porque se nós faltarmos à aula, vamos ser penalizadas…", "…respondendo à pergunta, o registo de avaliação ou é trabalhos ou é frequência. Quando é frequência é aquilo, escrever, quando é trabalhos, pode haver várias modalidades…", "as metodologias são diferenciadas e a avaliação também… por vezes…" discentes).

A docente refere ainda que tentam ir ao encontro das expetativas das próprias alunas ("… faço sempre uma retrospetiva do curso, mesmo em anos que o curso não tem avaliação, faço sempre, e aí não é da escola, não é nada. Sou eu que faço e assim tenho uma forma de saber o que se passa, o que vai na aula, e uma das coisas que elas me dizem, é que às vezes

fazem as coisas mas não têm contato direto com as crianças. Então, pensando nisto tudo, então, este ano como é? Vamos falar. E se fizéssemos doutra forma? Isto fê-las um bocadinho pensar, e pronto, agora já estão entusiasmadas com a ideia, mas quer dizer, a princípio reagem, como reagem também os professores, a princípio também reagiram, não é? Como é? Isto vai-nos dar mais trabalho, não é? A lógica é sempre esta, mas pronto, vais sendo uma forma…"). Acrescenta ainda formas de avaliação diferentes de um teste habitual, ou "fora da caixa" ("…a avaliação vai ser assim, portanto, é uma avaliação diferente. Claro que depois vamos ver também… porque isso está nos critérios de avaliação e os parâmetros, vamos ver também os documentos escritos que nos vão chegar, vão ser lidos, vão ser trabalhados, vão ser discutidos, vão ser… temos as várias avaliações também das saídas e das reflexões individuais escritas delas também, mas temos esta componente que é fora da caixa, não é?"), reforçando "que a criatividade não cabe num teste".

As discentes referem ainda que para a avaliação contínua os professores contam mais com a presença das alunas do que propriamente com o trabalho que fazem ao longo das aulas, e que, se fossem avaliadas pelo trabalho que realizam durante as aulas poderiam ser penalizadas por, por vezes, as ideias criativas surgirem fora do contexto de sala de aula ("…estás a ser avaliada a tua presença…", "Não estão a avaliar o teu trabalho na aula, estão a avaliar a tua presença na aula…", "Mas também se fosses avaliada pelo teu desempenho nas aulas era um bocadinho injusto, a mim, pelo menos a minha criatividade às vezes surge-me… a… no banho…").

Docentes de CRIES1, 2 e 3

Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como -

Todos os docentes referem primeiramente que o desenvolvimento da criatividade durante o curso depende de professor para professor e também das próprias alunas ao se predisporem ou não a promoverem e aceitar os estímulos respetivamente ("A herança cultural dos alunos combinada com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos!" docente CRIES1, "Uma coisa é o que está estruturado, o que está preparado e outra coisa é aquilo que as pessoas aprendem e que aproveitam do, das condições que lhes dão para aprenderem… é todo o processo de autoaprendizagem… depende muito das alunas" docente CRIES2, "Mas tem a ver com criatividade dos professores… E da parte delas, elas, como elas vivenciaram, e como nós

acreditamos na lição da formação…" docente CRIES3). No entanto, e acerca das suas opiniões pessoais, os docentes CRIES1 e 2 consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida durante o curso de formação de professores, que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo, e alegando alguns pontos de vista diferentes mas que de certa forma se coadunam ("A criatividade morreu para nós mas houve coisas que ficaram… Copiar os modelos isso acabou a… e pronto, foi a única coisa que praticamente ficou …os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas" docente CRIES1, "Eu por exemplo, acho que não aprendi quase nada na minha formação inicial e no entanto, cá me fico e é todo o processo de autoaprendizagem, de pesquisa, não sei, eu falo muito de criatividade mais no sentido de ter um pensamento mais flexível, que seja capaz de não ser tão normativo e tão rígido e tão agarrado àquilo que está…. Por exemplo, aquilo que está pré-estabelecido, e isso é uma dificuldade porque os estudantes" docente CRIES2).

Assim, o docente CRIES1, apresentando primeiramente uma perspetiva evolutiva de como a criatividade em educação em Portugal se tem vindo a pronunciar, manifesta que para diferentes épocas da nossa história se repercutiram também na valorização e desenvolvimento da criatividade ("Eu considero que se ensinou de diferentes maneiras ao longo do século XX… e uma das maneiras foi com base na criatividade, paradigma criativo, a…").

Assim, assinala através do exemplo do ensino da língua portuguesa, uma educação antes do 25 de abril baseada na cópia e imitação do que era considerado como bom modelo e que não dava espaço para a criatividade ser valorizada ou desenvolvida. Posteriormente, com o 25 de abril, o docente assinala uma mudança de perspetiva no sentido em que escrever bem não era mais escrever como Eça de Queirós ou outro nome consagrado mas sim era escrever livre e expressivamente usando a criatividade para criar, sendo único e afirmando-se como tal: "Repare, no caso da língua a… ensinou-se no século XX na língua… o que era aprender a língua? Era imitar, copiar os modelos que eram considerados os bons modelos….de um momento para o outro, e isso foi o grande salto em termos de criatividade com o 25 de abril, foi falar e exprimir-se, é criar […] Portanto, passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… não! Eu sou capaz [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! Eu vou criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade

com a língua portuguesa, mas isto depois morreu". O docente reflete ainda e neste seguimento histórico para um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo ficado encostada a áreas definidas como artísticas ("…mas depois, a ideia de criatividade quase morreu na educação em Portugal, ficou praticamente só ligada às artes, à música, à expressão visual, um pouco à expressão dramática e um poucochinho ligada à língua, depois disso morreu."). O momento atual na educação é considerado pelo docente CRIES1 como um momento de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade. Enfática e recorrentemente, aponta para uma educação atual pouco incentivadora, valorizadora e potenciadora da criatividade e explica o porquê, por considerar não haver nem condições (pressão, espaço,…), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!". Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. Acrescenta ainda que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, no entanto, destaca novamente a sua caraterização generalizada dos alunos de hoje, referindo que preferem receitas já inventadas ao invés de terem o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril ("…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas.").

Neste sentido também a docente CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender, como caraterística comum dos estudantes atuais, uma certa "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar ("Não ler o livro e ler o resumo dos Maias, quer dizer, eu lia os livros, lia a Cidade e as Serras, quer dizer eu lia os livros… têm poucas bases, não vão às aulas, não estudam… e só vem depois powerpoints, ou leem resumos, não se leem livros, não vão estudar, está tudo muito preso com cuspo, eu isso aí preocupa-me muito… acho que é um problema nacional, é um problema internacional até, que acho que há outros países que também se estão a queixar desta

questão… se não vão às aulas, da falta de estudo, da falta de hábitos de leitura, de hábitos culturais, quer dizer, e estão só nas redes sociais a ver as notícias filtradas por outros, quer dizer, não é o mesmo que ver as notícias e as informações e primeira mão… não ir ao cinema não ir a um teatro, não é? Tudo isto faz parte do desenvolvimento cultural, conhecer espaços culturais, ir viajar, ver outros estados de espírito… viajar agora viajam mais, mas nem todos, estes que são estudantes trabalhadores começaram a estudar tardiamente… e outros que até nem começaram a estudar tardiamente, mas que faltam muito às aulas e que não estudam").

A docente manifesta assim a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, viajar, ler obras literárias,…, dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir. Acrescenta ainda que, dentro do plano de estudos existente e com as suas limitações, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la ("… o plano de estudos eu não gosto, que foi tudo muito imposto, por mim não era aquele plano de estudos que estaria, nem a nível nacional a legislação é muito restritiva e tivemo-nos que cingir àquilo que foi imposto e depois a agência de creditação ainda fez mais exigências e pronto, eu acho que ninguém gosta muito daquele plano, mas, dentro do plano que temos fazemos o nosso melhor e acho que as coisas… acho que se promove a criatividade, estes trabalhos finais que eles fazem, têm a pesquisa e pronto, acho que isso é uma preocupação durante o estágio, durante as aulas, agora, se eles não vão às aulas, não estudam… não há milagres também, portanto, isso é um problema que estamos a sentir. Uma coisa é o que está estruturado, o que está preparado e outra coisa é aquilo que as pessoas aprendem e que aproveitam do, das condições que lhes dão para aprenderem. A… não vou generalizar para todos os estudantes como é evidente… mas depois há estudantes… eu acho que nunca nem tive tão maus nem tão bons alunos como neste momento. …Depois há alunos brilhantes, é mais mulheres mas pronto [sorri] e com uma vontade de aprender, há de tudo.").

A título de parêntesis a docente CRIES2 refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento ("…ela nunca vai às aulas… e começou a dizer mal do plano de estudos, dos professores, não sei, eu achei graça, essa não põe os pés nas aulas… Alguns dos que mais falaram não vão às aulas… têm poucas bases, não vão às aulas, não estudam, veja bem como é que uma pessoa trabalha com esta gente portanto, não há plano de estudos, não há salvação possível").

Com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1 e 2, a docente CRIES3, na qualidade de coordenadora de curso, sente que o desenvolvimento da criatividade é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), quer através do plano de estudos quer dos trabalhos que apresentam ("…há aqui nitidamente unidades curriculares, nomeadamente as de projeto de expressões… por isso é que eu estava a dizer, não é só nessa, mas nessas eu sei que desenvolvem essa criatividade, e sei porque muitas vezes vemos as produções, e portanto também vimos os produtos e aí é mais fácil de conseguir ver. Nas outras eu não consigo tanto ver essa preocupação, só posso falar das que conheço e na área onde estou que é na área de ciências experimentais, do ambiente e da saúde, e nesta aqui nós temos uma grande preocupação, em todas as unidades curriculares no desenvolvimento de competências onde a criatividade está sempre presente, até no tipo de trabalhos que são pedidos, no tipo… sempre com uma grande preocupação nesses aspetos. Outra preocupação que nós temos, e aí em conjunto, é a dos seminários interdisciplinares..."). Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso ("…todos os anos nós fazemos diferente, e todos os anos pegamos em alguma", "…eu vou até mostrar, eles estão sempre aqui que é para quando vamos para a aula podermos levar connosco").

Os exemplos de atividades apresentados pela docente são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza,

exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar ("…nós partimos destes livros: Lá fora e cá dentro", "Para experimentarem o lá fora cá dentro fizemos uma visita que há perto aqui da escola, fomos a pé, que é um jardim que se chama Jardim da Quinta de São Jerónimo.", "…outra atividade: fomos a Lisboa ver a exposição do "Cá Dentro", estava em Lisboa a decorrer, era para crianças e portanto fomos com elas e participaram em oficinas de formação.", "…outra atividade que fizemos foi aqui uma paisagem sonora, foi aqui, uma sessão bem criativa aqui na escola, tivemos a colaboração…", "Vamos ver agora como é que elas vão fazer isto, que vão agora no dia 31, vêm crianças das escolas, que vêm cá, e elas vão ter que dinamizar uma atividade das que tivemos cá para dinamizar com as crianças, sempre com o cá fora e o cá dentro, portanto vamos ver o que é que isto vai ser. Eu acho que isto é um trabalho criativo. [fala enquanto sorri]", "…cada professor tem um bloco, está em sala de aula e apoia os projetos que elas estão agora a desenvolver e todos os anos os projetos são diferentes portanto elas não podem copiar de uns anos para os outros, portanto, todos os anos a proposta é diferente.").

Tal como os docentes CRIES1 e 2, e relativamente acerca da opinião sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso ou não, a docente CRIES3 menciona que tal desenvolvimento está dependente tanto da criatividade dos professores como da das alunas e da forma como elas vivenciaram as experiências que lhes foram oferecidas durante o curso ("Mas tem a ver com criatividade dos professores… E da parte delas, elas, como elas vivenciaram, e como nós acreditamos na lição da formação…"). Acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que por si só já terá valido a pena de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade ("Eu acho que é isso que nós tentamos que as alunas percebam e que um dia possam vir a desenvolver com as crianças… mas algumas são, são muito rígidas. Eu não posso dizer que toda a gente consegue chegar aí… e os professores nem todos conseguem.").

Incentivo a novas ideias -

Relativamente ao incentivo a novas ideias, todos os docentes referem primeiramente que não estão dentro das salas de aula de outros professores, no entanto, apresentam as suas perspetivas daquilo que compreendem e sentem se passar no seu contexto educativo de formação.

Assim, o docente CRIES1 considera que o hábito de incentivar a criatividade é algo muito pouco comum no seu contexto de formação e que muito poucos professores estão sensibilizados para valorizar, incentivar e desenvolver tal competência nos seus alunos ("Não pode haver uma resposta única, depende de quem a leciona", "Alguns professores sim, mas a maioria não.", "aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas.").

No entanto, as docentes CRIES2 e 3 manifestam perspetivas contrárias ao compreenderem que existe o incentivo à criatividade e a ideias novas na maioria das disciplinas do curso de formação de professores ("Sim, mas isso depende dos professores…não ando atrás dos meus colegas, mas sim, no geral, até o corpo docente é novo, mas acho que sim, acho que funciona bem, em quase todas as disciplinas…" docente CRIES2; "Eu acho que é isso que nós tentamos..." docente CRIES3). No entanto, também elas apresentam suportes diferentes desse mesmo incentivo.

Para a docente CRIES2 esse incentivo passa muito pela liberdade na forma os docentes permitem a apresentação de trabalhos, solicitando mais trabalhos de pesquisa e menos aulas expositivas, e proporcionando diversas fontes de informação, quer dentro como fora da sala de aula. Contudo, refere que tal incentivo não será nunca o suficiente se as alunas não se predispuserem a tirar também partido dele, e lamenta ainda a dificuldade que sente em "pôr" alunas a pensar crítica e criativamente ("Há muito trabalho de pesquisa que fazem, eles… não há muitas aulas expositivas, há muito trabalho de pesquisa, agora temos novos espaços que a escola está a organizar, em que mesmo durante as aulas normais ou fora das aulas eles podem estar, têm sempre fontes de informação diversificada… a… se não aproveitam mais é porque não querem não é?... mas eu acho que sim, no geral creio que sim, claro que há professores mais sensíveis, mais… mas claro, varia muito, mas acho que sim. Perguntam muito: como é que a professora quer que a gente faça? E eu respondo assim: parem e respondam como é que vocês querem fazer?").

Para a docente CRIES3, para além de incentivos idênticos aos apresentados pela docente CRIES2, menciona ainda e a título de exemplo a ida a exposições, visitas de estudo, intercâmbios entre outros alunos de outros anos/ escolas, entre outras, a pesquisa de jogos e a leitura de livros antes de iniciarem o planeamento de atividades pedagógicas ou para a melhoria das mesmas, as atividades pedagógicas por si só, que lhes pedem para resolver como desafios nos quais se prioriza a criatividade e o estabelecimento de pontes interdisciplinares ("…elas

estavam a fazer o trabalho… iam construir um jogo, o jogo tinha forros e não sei quantos e não sei quantos, e eu, como eu ando sempre cheia com livros abri aquele livro e o jogo que elas fizeram não tinha nada a ver com o jogo que elas estavam a pensar, porque tiveram oportunidade de ver… eu não lhes disse mais nada, só disse: olha, se calhar este livro aqui, não era nenhum destes [aponta para os que estão em cima da mesa], era um outro… E às vezes há coisas que eu lhes digo: olha, se calhar agora têm que ler isto, hoje têm que ler este, isto é coisa pequenina, mas vamos ler isto, antes de começar vamos ler e tal.", "…e aquilo não está diretamente ligado à minha unidade curricular, mas serve-me para despoletar para… depois perceberem o que está… portanto eu acho que é um pouco isto, é trabalhar fora da caixa…").

Clima para expressão de ideias -

Relativamente ao clima para a expressão de ideias, todos os docentes consideram existir clima para a expressão de ideias no seu contexto de formação, no entanto acrescentam opiniões diferentes perspetivas quanto à resposta a esse clima.

Assim, o docente CRIES1 apresenta uma perspetiva direcionada para a resposta dos professores às ideias novas das alunas, referindo que, podendo haver clima para a expressão de novas ideias, as mesmas podem é posteriormente não ser aceites, e que tal aceitação depende do professor ("Há, isso há, mas nem todas são bem-vindas, depende dos professores.").

Já a docente CRIES2 refere uma perspetiva diferente da do CRIES1 e mais direcionada para a resposta das alunas, considerando que existe clima para a expressão de ideias ao fomentar o debate de ideias mas que sente uma dificuldade enorme por parte das mesmas, não em se expressarem, mas sobretudo em manifestarem ideias/ opiniões fundamentadas ou contrariarem crítica e refletidamente o pré-estabelecido ou algum tema em debate, facto este que explica, ou por terem poucas bases de conhecimento, falta de hábitos de trabalho, medo de represálias ou estarem habituadas a um ensino tradicional muito disciplinador e rígido ("Eu tento, mas é difícil, é difícil… têm muita dificuldade, muita dificuldade… em contrariar aquilo que os professores dizem… não gostam muito de ler, e depois perguntam, ó professora, dá tudo muito trabalho… Penso que até têm medo de contrariar, é uma tendência… é muito disciplinados…muito… há outros que é aquele enjoo, estão cansados, há há… pronto, há de tudo, mas há uma certa indolência nos mais novos… apanho muitos, apanho desde a pré até aos do secundário… muito a arrastar os pés, um bocado apáticos, exatamente, é isso… é difícil provocá-los, mas não é impossível, eu acho que os temos que espicaçar, acho que nada como aborrecê-los, provocá-los, mesmo, criar situações dissonantes…").

Refere ainda que apesar de esta ser a maioria, atualmente encontra extremos minoritários opostos, muito criativos, críticos e participativos ("...mas não se pode generalizar… Há alunos muito críticos, muito criativos, muito participativos e que procuram e que entram se eu os provoco").

Neste seguimento, a docente CRIES3, consciente de que cada clima criado será sempre diferente de grupo para grupo uma vez que as pessoas (alunos e professores) o integram são diferentes, enfatiza no entanto a importância do trabalho de equipa entre todos os envolvidos no grupo (alunos e professores,…), num clima de colaboração, de cooperação, de envolvimento, de mente aberta e flexível, de troca de ideias para que estas ideias se possam complementar e potenciando assim um clima favorável à expressão de ideias que considera existir durante a formação de professores ("…penso que sim, que têm, agora cada um à sua maneira… é muito importante o trabalho em equipe, porque nós desenvolvemos um trabalho em equipe, eu posso ter uma ideia e o outro tem outro, e o outro não tem ideia mas sabe fazer, e …").

De salientar que a docente CRIES3 demonstrou durante a entrevista bastante entusiasmo ao relatar episódios de trabalhos de equipa durante os quais as ideias foram criadas e desenvolvidas num clima de proximidade, motivação e partilha, podendo este ser um reflexo da existência de um clima de abertura e à vontade para a expressão de ideias nas suas aulas.

Interesse pela aprendizagem do estudante -

Todos os docentes inquiridos consideram que, de uma maneira geral, a maioria dos professores se interessa pela aprendizagem dos seus alunos ("Aqui na escola, de uma maneira geral sim…" docente CRIES1; "É certo que sim, claro que no grupo docente há diferenças mas no geral, eu acho que há uma preocupação nos meus colegas… no geral eu acho que sim, no geral há preocupação." docente CRIES2; "…eu não posso falar das outras… Agora estou muito preocupada com a formação" docente CRIES3).

A docente CRIES2 menciona ainda que, por ser uma realidade educativa relativamente pequena e familiar, facilmente se conhecem também os contextos de onde provêm os alunos potenciando o envolvimento e interesse dos professores, e que tal interesse se manifesta de maneiras e intensidades diferentes de professor para professor ("...vejo colegas preocupados, uns mais do que outros claro, ou de maneiras diferentes, uns muito maternais ou paternais…

Nós temos uma dimensão pequenina… nós somos uma escola pequena ao pé de outras, portanto, é perfeitamente possível, nós termos uma relação muito próxima.").

Também a docente CRIES3 acrescenta à sua opinião de que existe interesse generalizado pelas aprendizagens dos alunos, uma manifestação de preocupação em melhorar o curso, e que, também por esse motivo faz questão de participar no presente estudo sobre a criatividade, mencionando inclusive querer saber o resultado da investigação também como forma de obter um feedback do trabalho que tem vindo a ser realizado em vários contextos de ensino superior e de redireccionamento/sustentação de caminhos e firmação de metas de ensino cada vez mais ajustadas aos objetivos da educação atuais ("A formação é uma das coisas que me preocupa muito, portanto eu não podia deixar de responder a este seu questionário… Eu gostava depois de saber o resultado deste trabalho, gostava muito, porque a criatividade é-me muito cara.").

Avaliação e metodologia de ensino -

O docente CRIES1, tal como a docente CRIES2, refere que a avaliação é regulada por regulamentos e que no caso da escola superior de educação CRIES1 esta se resume a maioritariamente a exames, que, embora possam existir avaliações provenientes de trabalhos apresentados nalgumas disciplinas, a maioria das avaliações se baseia nos exames: "Isso é regulado por regulamentos […] O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame." Acrescenta ainda que tal tendência, de resumir a avaliação a um exame, para além ser um tipo de avaliação que consta no regulamento, é também muito preferida pelos alunos talvez por terem assim sido habituados: "…nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados. Ainda assim há disciplinas em que há a apresentação de trabalhos, em que há troca de ideias etc., mas em muitas outras não há".

Já a docente CRIES2 apresenta a sua perspetiva baseada em programas regulamentados e limitadores que não deixam muito espaço para a avaliação ser tão criativa e diversificada quanto isso ("Isso está tudo estabelecido, está nos programas, está estabelecido na metodologia de ensino, no programa, agora, há muitas maneiras… a avaliação não pode ser assim tão criativa não é? As normas do jogo estão definidas no início.").

Contudo, e numa direção um pouco diferente das opiniões apresentadas anteriormente, a docente CRIES3 considera existir diferentes formas de avaliar para além dos parâmetros e

critérios de avaliação habituais compreendendo a regulamentação de critérios de avaliação não estanque e com possibilidade de contemplar diferentes formas de avaliação, como os habituais documentos escritos, trabalhos realizados, visitas ao exterior, reflexões, entre outros, e para além disso, formas de avaliação diferentes de um teste habitual, ou "fora da caixa", uma vez "que a criatividade não cabe num teste" como a docente refere, e que tentam ir assim também ao encontro das expetativas das próprias alunas, como são exemplo as atividades dinamizadas pelas alunas para crianças e em contextos extra planificações de aulas feitas nos seminários pedagógicos ("…e de avaliar também. Por exemplo esta atividade em que vêm as crianças, a avaliação era para ser uma avaliação… portanto de início nós não pensávamos que era assim… quando de início pensámos era uma avaliação em que iriam apresentar o que tinham feito, todos os anos apresentam o que têm feito, e um dia começámos a pensar: será que vale a pena fazer isto? E se trouxéssemos crianças?", "faço sempre uma retrospetiva do curso, mesmo em anos que o curso não tem avaliação, faço sempre, e aí não é da escola, não é nada. Sou eu que faço e assim tenho uma forma de saber o que se passa, o que vai na aula, e uma das coisas que elas me dizem, é que às vezes fazem as coisas mas não têm contato direto com as crianças. Então, pensando nisto tudo, então, este ano como é? Vamos falar. E se fizéssemos doutra forma? Isto fê-las um bocadinho pensar, e pronto, agora já estão entusiasmadas com a ideia, mas quer dizer, a princípio reagem, como reagem também os professores, a princípio também reagiram, não é? Como é? Isto vai-nos dar mais trabalho, não é? A lógica é sempre esta, mas pronto, vais sendo uma forma… a avaliação vai ser assim, portanto, é uma avaliação diferente. Claro que depois vamos ver também… porque isso está nos critérios de avaliação e os parâmetros, vamos ver também os documentos escritos que nos vão chegar, vão ser lidos, vão ser trabalhados, vão ser discutidos, vão ser… temos as várias avaliações também das saídas e das reflexões individuais escritas delas também, mas temos esta componente que é fora da caixa, não é?", "a criatividade não cabe num teste").

Relativamente à metodologia de ensino e estratégias adotadas pela maioria dos professores a lecionar os cursos de formação de professores do 1º ciclo, e no seguimento do referido pelo docente CRIES1 acerca da avaliação ser predominantemente baseada no exame, o mesmo acrescenta que tal predominância na forma de avaliar poderá ter conduzido também a algum desinvestimento por parte dos professores para arranjarem estratégias pedagógicas diferentes e arriscarem a ser criativos, uma vez que existe também uma grande pressão sobre o próprio professor, para cumprir à risca e agradar por também, e atualmente, ser avaliado por todos (alunos, colegas, encarregados de educação, …) e que tal avaliação poderá influenciar a

sua carreira/ vida, preferindo assim, o professor, não correr riscos ao ser criativo: "Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto", "os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva".

Já a docente CRIES2 apresenta uma opinião diferente à do CRIES1 referindo que, pelo que se apercebe nas reuniões com os diversos colegas, existe diversidade na forma de lecionar e que esta é construtiva e saudável, abrindo o parêntesis que, no entanto, nem sempre foi assim dada a existência e insistência de uma colega anteriormente, em fazerem todos o mesmo género de trabalho, e o que pressupõe, que o quadro de professores que fazem parte do curso e a sua flexibilidade pedagógica ou não influenciam o tipo de estratégias e formação desenvolvida durante o curso ("…parece-me que existe muito essa diversidade. Acho que essa diversidade é saudável e construtiva. Às vezes… eu até me lembro que anteriormente já houve, houve uma altura em que tivemos lá uma colega que adorava estarmos sempre a fazer reuniões e depois tínhamos todos de fazer a mesma coisa. Não, acho que a diversidade e cada um fazer como acha é construtivo").

Nesta lógica de raciocínio também a docente CRIES3 refere que a abertura dos professores poderá influenciar as estratégias por si adotadas e considerando que nos cursos de formação de professores da ESE onde leciona existem várias metodologias pedagógicas e como constam os relatos de atividades por ela enunciados ao longo da entrevista e já referidos anteriormente ("Acho que sim…. todos os anos os projetos são diferentes portanto … todos os anos a proposta é diferente…. Mas tem a ver com criatividade dos professores").

Discentes de CRIES1, 2 e 3

Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como -

Por maioria das alunas inquiridas em todas as escolas de formação de professores consideram que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz: "…infelizmente tenho verificado por experiência que não se verifica", "…eu apanho um choque muito grande porque chego aqui e não vejo criatividade nenhuma," discentes CRIES1; "…podia ser mais…", "…isso tem de partir de nós e é do nosso trabalho também. Eu acho que nos é dito que temos de ser criativas, mas acho que só uma minoria dos nossos professores é que estimulam a nossa criatividade. Estimulam para que nós façamos atividades criativas, e dão exemplos também para nos

basearmos em algo e a partir daí conseguirmos ser mais criativos, mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases.", " … não trabalha a 100% a criatividade", "Eu acho que de forma indireta, um pouco sim." discentes CRIES2; "Não considero que tenha a ver essencialmente com a nossa formação, ou seja, nós desenvolvemos a criatividade mas…porque nós o queremos ou porque nós procuramos, portanto eu acho que não está implícita no currículo de formação de professores", "tu és criativa porque tu queres" discentes CRIES3.

Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo: "…ensinou-nos coisas de criatividade… com PowerPoint com definições!", "Não é sentada duas horas a ver e ouvir a professora a falar sobre criatividade.", "…era suposto aprendermos a fazer coisas, através do experimentar, contatar, fazer coisas para crianças…", "Mas nunca fizemos nas nossas aulas…", "E chegamos aqui e pedem-nos criatividade e não percebem que nós estamos muito limitadas, e não estamos habituadas a ter essa liberdade para ter essa criatividade. E depois é isso mesmo, não nos dão espaço, nem nos incentivam, só criticam", "dêem-nos outras ideias, ajudem-nos a que consigamos desenvolver essa criatividade para que consigamos também passar às crianças! Nós próprias andamos tão limitadas nisso mesmo que… é complicado, agora andar a desbloquear essa parte.", "Porque aqui não temos experiências novas…" discentes CRIES1; "…os professores dizem: Bem meninas, têm de ser criativas. Nós é que temos de trazer a criatividade e fazer tudo e eles não têm de dar o exemplo", "Ou depende de nós … Ou então… não é aqui que vais aprender…", "Aqui… somos estimulados mas não aprendemos a desenvolver.", "Na maioria não!", "Há um ou outro…" discentes CRIES2; "É pedida mas não nos dão as ferramentas para ser criada", "Eu acho que desenvolvida não é mas, de qualquer das formas, eles incentivam-nos para que sejamos criativas" discentes CRIES3).

Ainda nesta continuidade, um pequeno grupo de alunas CRIES2 e CRIES3 refere que a criatividade é desenvolvida ao longo do curso através de desafios que lhes são colocados pelos

professores ("Eu acho que de forma indireta, um pouco sim…" discente CRIES2; "Acho que em contexto de faculdade até nos são dadas muitas oportunidades para…para pensar, sim, para sermos criativos, isso sim…" discente CRIES3), sendo que, e no entanto, a grande maioria das alunas inquiridas considera que na prática são propostos desafios que indiretamente desenvolvem a criatividade sem que seja esse o objetivo principal e que a criatividade acaba por surgir pela vontade da aluna fazer algo criativo pela sua autonomia, havendo muito poucos momentos em formação dedicada ao desenvolvimento da criatividade como primeiro objetivo ("A responsabilidade é mesmo nossa…" discentes CRIES1; "…isso tem de partir de nós e é do nosso trabalho também. Eu acho que nos é dito que temos de ser criativas, mas acho que só uma minoria dos nossos professores é que estimulam a nossa criatividade. Estimulam para que nós façamos atividades criativas, e dão exemplos também para nos basearmos em algo e a partir daí conseguirmos ser mais criativos, mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases.", " … não trabalha a 100% a criatividade", "Eu acho que de forma indireta, um pouco sim." discentes CRIES2; "Sim, não há… ou seja, é desenvolvido como um fim, não um meio… eles em vez de nos conduzirem num caminho para a criatividade, eles pedem-nos a criatividade, ou seja, ele é desenvolvida sim, mas como um fim, o meio somos nós que o fazemos, o caminho é percorrido por nós, com as ferramentas que nós arranjamos…", "acho que nos podiam dar… como estavas a falar de inspiração… alguns elementos de… ou exercícios que nos permitissem desenvolver mais a criatividade, acho que sim, nesse aspeto poderiam melhorar nisso… nesse aspeto deveriam ser melhoradas as nossas disciplinas", "…foste tu que a desenvolveste, não te ajudaram a desenvolver…", Foi desenvolvida porque te colocaram um desafio que te incentivou, que te incentivou, o desafio incentivou-te a desenvolver a tua criatividade…", "…O desafio posso ser eu a colocar a mim própria…", "…não me lembro de alguma vez nos terem pedido uma atividade criativa…", "Eu acho que o único, o único, a única vez que houve uma atividade destinada a que nós desenvolvêssemos a criatividade foi com a visita de uma senhora, que acho que é mesmo para pensar fora da caixa, e aí sim, ofereceram-nos atividades para nós aprendermos a pensar fora da caixa. Agora, teoricamente e na prática isso não acontece, é-nos pedido trabalhos, são-nos propostos desafios, mas que de facto, a parte da criatividade é um pouco por autonomia", "Eu acho que desenvolvida não é mas, de qualquer das formas, eles incentivam-nos para que sejamos criativas…", "Pedindo mesmo…" discentes CRIES3).

Assim, consideram que a criatividade acaba por ser desenvolvida como um meio para realizar alguma proposta de trabalho, não como um fim ou propósito principal e uma grande

maioria considera ainda que não sente, na prática, que o desenvolvimento da criatividade faça parte do currículo de formação de professores podendo esta ser desenvolvida em qualquer outro curso pela forma como as alunas respondem aos desafios, fazendo-o autonomamente e por quererem ser criativas, quererem fazer algo diferente e estimulante, e não sentindo assim a existência de diversidade de focos de inspiração nem de exercícios específicos para o seu desenvolvimento.

As alunas inquiridas consideram ainda que o desenvolvimento da criatividade é variável consoante as unidades curriculares e os professores, e nesta perspetiva são também apresentados dois pontos de vista distintos.

A maioria das alunas refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade noutras unidades curriculares como na de matemática ou ciências: "Quando nós temos uma professora de artes plásticas que é completamente castradora o que é que nós podemos fazer?", "…nós sentimo-nos desmotivadas e sentimos essas barreiras". "…arrisque mais" disse ela… e então eu fiz … E ela disse: "só gastou dinheiro porque o tinha, e… tire isto daqui porque eu não tenho espaço para isto", "A de plástica é uma coisa à parte…", "Essa é uma criativa especial.", discentes CRIES1; "…isso depende também um bocadinho das unidades curriculares…", "E dos professores também", "…"têm-nos sido apresentadas formas muito criativas de trabalhar a matemática, de trabalhar as ciências em articulação com a matemática.", "A professora de música… essa estimula mesmo.", "…eu acho que nas expressões até somos menos do que na matemática, nas expressões damos muita teoria, damos muita teoria dos métodos e do que é que podemos pensar complementar para dar aquele aspeto", "A área das expressões está muito pobre ainda…", "…estamos um bocadinho desfalcadas de … de criatividade no âmbito do português…", "…o português é um dos que nos foi apresentado quase sempre só da mesma maneira… são aulas expositivas. "discentes CRIES2; "…nas disciplinas, naquelas unidades curriculares em que nós temos realmente que ter criatividade, como por exemplo na de seminário interdisciplinar como estamos agora, nesta aula que estamos a ter, foi-nos pedido um projeto, cujo tema seria "Cá dentro e lá fora", e tínhamos, temos, temos que desenvolver uma sequência didática com atividades criativas, diferentes com crianças do 1º ciclo, ou seja, eu acho que pedem-nos para… nós vamos obrigatoriamente desenvolver a nossa criatividade para fazer este exercício…" discentes CRIES3).

Tal discrepância de desenvolvimento da criatividade entre as diversas disciplinas é justificada ao considerarem mais importante o papel dos professores que lecionam do que a disciplina em si ("Se houvesse um professor que estivesse com vontade de estar ali fazia toda a diferença. E possivelmente quando está nessa altura está muito mais à vontade do que noutras situações em que não está tanto à vontade. Isso faz toda a diferença." discente CRIES1; "…depende da, da professora…" discente CRIES2; "…se as crianças não tiverem um professor ou professora criativos, ele também não as vai despoletar vá, aquela curiosidade para poder ir mais além, não sei. Ou seja, se tiver uma professora ou professor que faça sempre do mesmo e não avance muito na sua criatividade, as crianças depois também vão cair no mesmo, no mesmo registo, acabam por não desenvolver a criatividade" discente CRIES3).

Neste sentido, e por consenso, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade. Neste seguimento, as alunas CRIES1 e CRIES2 acrescentam ainda que o conceito de criatividade varia de professor para professor e que neste sentido, ao não irem ao encontro das ideias do professor e do que ele entende por criativo, são penalizadas não só durante a avaliação mas também durante o desenvolvimento das atividades por sentirem ser inibidas quando os professores não se mostram recetivos para compreenderem o ponto de vista das alunas ("Os professores concebem a criatividade como um conceito e a partir do momento em que definem criatividade daquela forma só se é criativo dentro daqueles parâmetros.", "…ela tem uma criatividade dentro daqueles para parâmetros, tudo o que foge aos seus parâmetros ela não avalia.", "…a professora avalia e avalia segundo os parâmetros dela, só." discentes CRIES1; "… não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado… e nós modificámos o texto e pronto…", "…isso já aconteceu em mais aulas, por exemplo, eu já me deparei com vários trabalhos que fiz, e que eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: (mimando a voz da professora) "Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê…", "…nós somos estimuladas para a criatividade mas depois somos restringidas aqui…" discentes CRIES2).

Acrescentam também que durante os estágios pedagógicos as discentes CRIES2 sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor: "Cada estágio temos um orientador, e depois um

diz que é assim, e assim e depois temos que aprender assim, no próximo estágio vem outro, e diz, não é nada assim, fazemos tudo assado, depois vem outro e não, agora é guisado, depois vem outro, não…", "Acho que há um bocado de falta de comunicação".

Assim, e por consenso das alunas inquiridas, uma minoria de professores no mestrado estimula o desenvolvimento da criatividade não tanto através de exemplos dados ("Eu acho que o único, o único, a única vez que houve uma atividade destinada a que nós desenvolvêssemos a criatividade foi com a visita de uma senhora, que acho que é mesmo para pensar fora da caixa, e aí sim, ofereceram-nos atividades para nós aprendermos a pensar fora da caixa. Agora, teoricamente e na prática isso não acontece, é-nos pedido trabalhos, são-nos propostos desafios, mas que de facto, a parte da criatividade é um pouco por autonomia…" discente CRIES3; "…eu apanho um choque muito grande porque chego aqui e não vejo criatividade nenhuma…" discente CRIES1), mas sobretudo pela liberdade criativa que dão às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas ("…tínhamos que ir pensar em qualquer coisa para apresentar a esta turma…", "…a professora tinha lá uma obra, pronto de um autor, e nós tínhamos que nos inspirarmos e fazermos a nossa própria obra, mas apesar dessa inspiração, nós fizemos a nossa própria obra, …" discentes CRIES2) pela possibilidade de partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos ("…a professora criou os grupos. Eu acho que isso também ajudou a nós conhecermos o método de trabalho dos outros, e, e, ganharmos mais ideias com, com isso, apesar de nós não gostarmos de trocar de elementos de grupo até, pelo menos na minha reflexão, isso foi uma coisa positiva…" discente CRIES3), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia ("…também é baseada na experimentação, nós temos que ser… também ajuda a desenrascar… a arranjar novas soluções… a criatividade também parte por aí, é… os alunos também estarem preparados para, se houver um problema, saberem, quanto mais experimentação mais ajuda os alunos a estarem preparados", "…distribuiu um tema por cada grupo, é sempre uma atividade improvisada, naqueles minutos, naquela aula, e outra atividade planeada, mas planeada por nós, e não tínhamos nada para seguir, só mesmo o tema geral." discentes CRIES2) e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados ("Quando nós temos um trabalho mais criativo, somos muito mais valorizadas e isso vai acabar por incentivar, num futuro próximo, porque nos próximos trabalhos nós pensamos, se da última vez, ou se aquele grupo foi mais valorizado por ter levado um trabalho que vai para além daquilo que era pedido, foi muito valorizado, nós se calhar até podemos tentar fazer alguma coisa fora do, do, do nosso registo, tentar ir mais além, e aí sim,

podemos ver que, que, esse trabalho é muito mais valorizado, e isso serve de incentivo." discente CRIES3).

A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos. Algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade ("Acho que nós temos que estimular e dar os exemplos porque se nós só dissermos: Olha, tens que ser criativo! Isso lá é estimular?!, "Se calhar se a professora não nos tivesse dado a conhecer aquela forma ou aquela atividade, eu nunca me lembraria de fazer aquilo no estágio… ", "a professora levou-nos… a… várias ideias…" discentes CRIES2), mas para outras como limitadores da criatividade no sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias ("não é mostrar-nos porque se for para nos dar o exemplo de uma coisa que já está feita nós se calhar vamos ficar um bocado agarradas `àquilo e isso vai ser o nosso limite." , "…mas depois dão-nos temas que ao mesmo tempo já estão ali a limitar…", discentes CRIES3).

Tal opinião é substanciada pela ideia de que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim "…eu acho que ela não deu exemplos nenhuns, não disse o que tínhamos que fazer, não disse: isto é ser criativo!, mas nós fomos, e isso estimulou-nos, ou seja, a proposta de atividades estimulou a nossa criatividade, a forma como ela implementou a atividade e a proposta que fez, portanto, lá está, ela propôs a atividade, não disse mais nada, e acho que é isso que as educadoras quando estão a estimular a criatividade, acho eu, é propor atividades, ou é, sei lá, deixar ali um objeto e deixar que as crianças o explorem, não tem que dizer nada…", "…É a própria estratégia." discentes CRIES2; "A professora dá-nos alguns exemplos, dá-nos algumas sugestões, mas depois deixa-nos … ", "E depois nós desenvolvemos." Discentes CRIES1).

Ainda nesta continuidade um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 acrescenta também que por vezes podem estar a ser estimuladas sem se aperceberem disso mesmo ("…às vezes não percebemos que a nossa criatividade está a ser estimulada.").

As alunas CRIES1 foram as que mais se manifestaram insatisfeitas relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso por todas serem consensuais na opinião, pelos seus recorrentes comentários em jeito de desabafo e exemplos dados de experiências inibidoras da criatividade durante a formação ("…infelizmente tenho verificado por experiência que não se verifica", "…eu apanho um choque muito grande porque chego aqui e não vejo criatividade

nenhuma.”). Assim, manifestaram como justificativa para o pouco desenvolvimento da criatividade o fato de terem aulas muito baseadas em powerpoints (“As aulas são tão criativas que a criatividade se define num PowerPoint, não é a fazer nada. [Várias começam a falar ao mesmo tempo corroborando com quem tinha a palavra.] Não é sentada duas horas a ver e ouvir a professora a falar sobre criatividade.”), o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores (“não nos dão espaço, nem nos incentivam, só criticam.”, “tire isto daqui porque eu não tenho espaço para isto”. [Gesticula com a mão como se estivesse a enxotar algo.]”), o considerarem que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa (“Porque é que colocam professores a fazer certas e determinadas coisas que não estão tanto à vontade?”), a não valorização da criatividade na avaliação, por considerarem que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo (”…este tipo de abordagem que o professor faz, é porque não está no contexto, não está dentro do contexto…mas na realidade eles nunca contataram com crianças, eles sabem a teoria”), por considerarem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos (“Se houvesse um professor que estivesse com vontade de estar ali fazia toda a diferença. E possivelmente quando está nessa altura está muito mais à vontade do que noutras situações em que não está tanto à vontade. Isso faz toda a diferença.”) e por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os seus professores têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, e também porque trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade (”Porque é muito mais difícil de sair dos parâmetros, deixar que a outra pessoa faça e depois ter que sair da sua zona de conforto. Se tu fazes só isto, é muito mais fácil controlar, trabalhar só naqueles parâmetros. Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável.”).

Ainda acerca da forma como é desenvolvida a criatividade durante o curso as alunas CRIES1 referem que, “aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer.”, indo assim ao encontro das ideias acerca do próprio indivíduo como responsável pelo desenvolvimento criativo (“A responsabilidade é mesmo nossa”), da sua segurança e personalidade.

Acerca da motivação as alunas CRIES2 referem ainda que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas ("…os nossos trabalhos era tudo à base da criatividade, era mesmo…", "…aulas muito mais dinâmicas…", "Eu acho que, ele também foi assim porque foi o primeiro ano que existiu aqui na faculdade e os professores estavam super motivados a fazer um curso apelativo aos alunos, para conseguirem angariar mais alunos."). As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades e criativas ("…e muitas vezes eu sinto que os professores já nem sabem o que é que nos hão-de dar…"), e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos ("Era um CEF que nós tirámos aqui na faculdade.", "É um curso de especialização tecnológica…", "…aprendemos mais…", "…colegas que vieram de cursos profissionais…", "Têm muito mais criatividade.").

Incentivo a novas ideias -

Por unanimidade as alunas de todas as escolas referem que são incentivadas a terem novas ideias, na maior parte das vezes através de pedidos verbais ("Basicamente a professora diz para sermos criativos…" discente CRIES1; "…dizendo… dizendo: Têm que ser criativos." discente CRIES2; "…Pedindo mesmo…", "Sejam criativas!" discentes CRIES3). As alunas CRIES3 distinguem inclusive incentivo de desenvolvimento dizendo que o incentivo existe, sobretudo verbal, embora existam poucas propostas para o seu desenvolvimento como principal propósito ("…incentivo é uma coisa e depois o desenvolver é outra e é a esse ponto que eu estou a chegar, ou seja, eu acho que no nosso curso, geralmente as unidades curriculares nos incentivam à criatividade, sem dúvida que sim, pelo menos o meu ponto de vista é esse, agora, esse desenvolvimento da criatividade em nós, puxar por nós, esse processo, acho que devia ser, podia e devia ser mais tempo…", "…mas o incentivo para a criatividade não pode ser só, depois de teres feito, tem de ser ao longo do seminário incentivarem-me a sair da caixa, ou seja, não só no fim, mas no meio… No meio não é incentivado, de todo. É no fim, agora no meio não é."), e que, tal como referido também pelas alunas CRIES1 ("A responsabilidade é mesmo nossa…") e CRIES2 ("…mas claro que também tem de ser um trabalho nosso."), cabe à própria aluna desenvolver a criatividade autónoma e implicitamente aos trabalhos que realiza.

No entanto, apesar da maioria das alunas inquiridas sentir que existe incentivo à criatividade, a intensidade desse incentivo varia de escola para escola e segundo as alunas e os seus comentários. Neste sentido, as alunas CRIES1 e CRIES2 são as que poderão mais sentir que existem muito poucos incentivos à criatividade por parte dos professores , e baseados no

pedido verbal como já referido anteriormente ("…não nos dão espaço, nem nos incentivam, só criticam" discente CRIES1; "Incentivam.", "Incentivam mais do que estimulam…", "... é o tens de ser…mas não sabemos como." discentes CRIES2).

Neste sentido, as alunas CRIES1 referem que quando fazem trabalhos diferentes na tentativa de experimentarem novas abordagens e de serem criativas, não sentem existir grande recetividade pela maioria dos professores das diversas disciplinas ("Se damos sugestões não somos criativos, somos mal-educados…"). Referem inclusive, que por vezes têm medo de fazer trabalhos criativos para algumas disciplinas por poderem ir contra as ideias dos professores, por poderem ser interpretadas como mal-educadas e desafiantes e por poderem prejudicar a sua nota final ("…por vezes até temos medo de arriscar, de ir contra. Nós não vamos tão além porque temos medo que corra mal").

Nesta continuidade, também uma maioria de alunas CRIES2 acrescenta que por vezes são restringidas nessa liberdade criativa ao sentirem a existência de preconceitos por parte de alguns professores, o que poderá, em vez de incentivar, limitar e restringir a criatividade das alunas que depois, tal como as alunas CRIES1, têm de alterar a ideia original em prole do que o docente considera como socialmente correto ou como criativo e para agradarem esses professores: ("Pronto, ela dizia que, tínhamos que fazer uma história e na história delas havia uma senhora que era bonita. Pois a professora embirrou que a mulher não podia ser bonita porque a mulher que é bonita num texto já é… como é que ela disse?", "Prostituta.", "Pronto, prostituta", "Ou seja, não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado. Ou seja, tínhamos que modificar para aquela senhora não ser, aquela senhora daquele texto tinha todas as caraterísticas para ser prostituta e nós não tínhamos atribuído essa caraterística àquela senhora, mas para ela aquela senhora tinha todas as caraterísticas e tinha de ser à força prostituta… e nós modificámos o texto e pronto, e ficou… coitada!", "…isso já aconteceu em mais aulas, por exemplo, eu já me deparei com vários trabalhos que fiz, e que eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: (mimando a voz da professora) Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê…" discentes CRIES2; "…não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado…", "…nós modificámos o texto e pronto.", "Eu acho que somos estimuladas para fazer autonomamente, elas querem ver o nosso produto, mas não nos… não nos estão a dar muitas ferramentas para isso […] isto não está criativo e depois vai para o lixo…", "Ou eles têm um conceito de criatividade…", "Têm um próprio conceito definido, que

o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos…", "Mas depende do que é para ele criativo…" discentes CRIES2).

No contexto de formação da escola CRIES3, algumas alunas referem que sentem, por vezes, que o principal incentivo é a nota final e que mesmo assim, esta por vezes não tem em conta o fator da criatividade ("o incentivo basicamente é a nota que vamos ter no final…", "…o incentivo parte muito da nota que vamos ter…", "…é incentivado no fim, depois de já teres feito o trabalho todo…", "Estavam a falar do incentivar mas no fim, ou seja, pelo feedback que te dão, eu para mim, o incentivar também faz parte do feedback final e da avaliação e tudo mais, mas o incentivo para a criatividade não pode ser só, depois de teres feito, tem de ser ao longo do seminário incentivarem-me a sair da caixa, ou seja, não só no fim, mas no meio… No meio não é incentivado, de todo.", "É no fim, agora no meio não é.", "Raramente…", "Não é valorizado…").

No entanto, de referir que uma pequena minoria de alunas da CRIES3 manifesta claramente a opinião contrária ao alegar que a maior parte das vezes são incentivadas a desenvolver a criatividade durante o curso e que a criatividade é valorizada durante a realização dos trabalhos e na avaliação dos mesmos ("…eu sinto que quando nós somos criativas somos valorizadas…", "Quando nós temos um trabalho mais criativo, somos muito mais valorizadas e isso vai acabar por incentivar, num futuro próximo, porque nos próximos trabalhos nós pensamos, se da última vez, ou se aquele grupo foi mais valorizado por ter levado um trabalho que vai para além daquilo que era pedido, foi muito valorizado, nós se calhar até podemos tentar fazer alguma coisa fora do, do, do nosso registo, tentar ir mais além, e aí sim, podemos ver que, que, esse trabalho é muito mais valorizado, e isso serve de incentivo.").

Ainda acerca da avaliação como incentivo, e tal como verificado anteriormente, também as alunas CRIES1 e CRIES2, na sua maioria, consideram que a maior parte dos professores do curso não incentiva a partir do momento em que não a valorizam durante a avaliação, desvalorizando-a relativamente a avaliações escritas como testes e portfólios, em que não potenciam o seu desenvolvimento nos seus alunos durante as aulas ao também eles não apresentarem aulas criativas, e que, inclusivamente, alguns professores exigem que as alunas sejam criativas e apresentem trabalhos criativos mas que eles próprios, enquanto modelos, não o demonstram referindo que "eles exigem de nós o que não são…", "Exigem mais de nós … Ou eles têm um conceito de criatividade… Têm um próprio conceito definido, que o nosso não

é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos.", "Se não for ao encontro das suas ideias…está mal.".

Neste conjunto de ideias algumas alunas CRIES2 colocam em destaque a pergunta reflexiva: "Porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um PowerPoint e está feito?!" E respondendo elas próprias à questão referem: "…se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não… só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos,", "…no fim, o que interessa é o teste.", " Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos?... e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser… Compensadas por isso…", "não vamos ser valorizadas.", "…a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados.", "…se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado.", "…mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me.", "Não a valorizam, não a valorizam…", "Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito é sempre da mesma maneira.", "…depois o que interessa é a parte escrita.", "ganha muito mais a pessoa que fez só, tudo pela norma (folheia imaginariamente um manual), do que nós que fizemos (encolhe os ombros)… tanto!".

As alunas CRIES1 referem também que depois do curso, em atividade pedagógica profissional, farão de forma diferente e mais ao encontro da sua criatividade e juízo de valor ("…fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão").

Também em contexto de práticas e supervisão pedagógicas, a maioria das alunas CRIES1 e CRIES2 sente-se desmotivada no curso por parte da maioria dos seus supervisores pedagógicos por não darem força às ideias das alunas, e motivada pelos professores cooperantes que as incentivam a realizar as atividades criativas que tinham pensado, manifestando assim,

opiniões contrárias entre professores supervisores e cooperantes ("O que mais me agrada no meio disto, e não sei se vocês concordam, é que na prática pedagógica, as nossas orientadoras, são contra muitas das coisas que os nossos supervisores dizem…" discente CRIES1, "Quando vou para estágio, eu acho que sempre ouvi esta frase: Nós é que aprendemos convosco!", "Nós levamos… porquê?... porque nós levamos ideias novas.", "…é preciso levar ideias novas mas se calhar os professores que já lá estão há muitos anos e já aprenderam, já estiveram na escola há muito tempo… Olha é interessante, se calhar posso fazer isto desta maneira que se calhar até resulta.", "Sim, porque podem nunca se ter lembrado disso.", "E depois agrada-lhes que levemos coisas diferentes, que é o que nós aqui, quase que pedimos, essas ideias novas para nós podermos recriar as nossas… é o meu ponto de vista.", "Sim, … sempre me deram muita liberdade para aplicar atividades." discentes CRIES2).

De referir contudo, uma minoria que considera que as algumas supervisoras pedagógicas incentivam aos trabalhos criativos e que uma minoria de professores cooperantes mais tradicionalistas as desincentivam e não permitem a aplicação de ideias novas, por considerarem que vão desarrumar ou destabilizar o grupo/turma, ou que têm que usar o manual e enviar trabalhos para casa para agradar os pais ("Eu sinto o contrário… na minha opinião, o professor daqui até dá força, mas a educadora/ professora tira a força… cheguei a casa e chorei… E eu senti-me triste porque eu estava a tentar fazer diferente, deixar a criança expressar-se, deixar a criança ser criativa, deixar a criança ser…livre, ser ela.", discente CRIES1, "…na apresentação dela não podiam mudar as cadeiras, os meninos não podiam trabalhar a pares, tinham que estar sempre sozinhos, não podiam fazer nada, tinha que ser tudo como a senhora, a professora de lá tinha estipulado", "…mas depois a professora dizia sempre, mas têm que se basear no manual ou têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem." discentes CRIES2).

Tal como já assinalado anteriormente, e para além de as alunas CRIES1 e CRIES2 referirem que os poucos incentivos são verbais, que existem poucas aulas criativas, poucas sugestões por parte dos professores para desenvolvimento de atividades criativas, existência de preconceitos e conceitos de criatividade diferentes de cada professor, e da baixa valorização da criatividade aquando a avaliação dos trabalhos, várias alunas, nomeadamente da CRIES2 consideram ainda que os exemplos de atividades dados pelas professoras do curso por vezes não agradam à maioria das alunas por as próprias não as considerarem suficientemente criativas, já muito utilizadas e desajustadas em contexto de 1º ciclo não suscitando interesse nas crianças.

"…ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada", "Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto", "há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!", "…eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta". As alunas explicam esse desajuste e distância no facto de os docentes do curso ou nunca terem dado aulas ao 1ºciclo ou já o terem feito há muito tempo e estarem distantes da realidade atual ("E ela disse um que era sempre tradicional e lá, lá, lá, lá, lá… ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada [encolhe os ombros]… E eu pensei… ah! Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto… Pois, não está no contexto… nunca iria dar aquela atividade porque jamais iria envolver os alunos…"). Também por este motivo, consideram que os professores acabam por limitar ou restringir as atividades e a criatividade fazendo com que as alunas, mais uma vez, tenham que reajustar as suas ideias para irem ao encontro das da professora do curso ("…não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado… e nós modificámos o texto e pronto… isso já aconteceu em mais aulas").

Assim, e em jeito de conclusão, grande parte das alunas CRIES1 e CRIES2 revela o seu descontentamento e desilusão no mestrado por considerar que este não está a proporcionar um maior incentivo e desenvolvimento da parte prática e criativa alegando inclusive que "o mestrado que está a ser uma desilusão", "…supostamente devia ser mais prático…". As alunas CRIES3 referem também que poderia haver mais debates como o presente focus-grupo, no âmbito de poder haver mais troca de ideias e assim poderem despoletar a criatividade ("…também não é preciso muito lá está, eu se calhar hoje, e depois deste debate, sinto-me mais motivada a ser criativa…", "…e esta conversa é um exemplo…", "Sim, o apenas falar, o debate ou a apresentação de ideias…", "Não é preciso coisas muito complexas, sei lá, são pequenos exercícios, e essa parte não existe no nosso curso.").

A maioria das alunas da CRIES1 acrescenta ainda que o ensino durante a formação de professores não é concordante com as atuais 4 pilares da educação que fundamenta a valorização da criatividade e que se perpetua numa constante de ensino tradicionalista e expositivo: "Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto.", "…segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes

professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós".

Com uma perspetiva um pouco diferente da mencionada pela maioria das alunas CRIES1 e CRIES2, as alunas CRIES3, na sua maioria, considera existir o incentivo para terem novas ideias e justificam a possibilidade de haver opiniões dentro do seu grupo contrárias pela forma como cada uma é sensível ao estímulo e o recebe ou não, bem como com as próprias expetativas das alunas mediante os trabalhos que realizam e também com o que os professores consideram ser criativo ou não ("Lá está, eu posso-me sentir incentivada com um livro, e a Lia pode não se sentir incentivada por esse livro…", "Eu posso ver o meu trabalho como algo, a melhor coisa que eu já fiz, mas, mas se calhar para os professores desta disciplina… se calhar já viram melhores…", "…a criatividade é algo que cada um julga e avalia da sua forma.").

Apesar das diversas opiniões, e por unanimidade, as alunas de CRIES1, CRIES2 e CRIES3 corresponsabilizam-se também quanto ao incentivo à criatividade por considerarem que passa também pela atitude da própria aluna ao se incentivar e querer fazer trabalhos criativos, assumindo para si os modelos de professor criativo que identificarem ou que construírem durante a sua formação ("A responsabilidade é mesmo nossa…" discente CRIES1, "…mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. discente CRIES2, "Tu és criativa porque tu queres." discente CRIES3).

Clima para expressão de ideias -

Relativamente sobre o clima para a expressão de ideias as opiniões das alunas inquiridas em todas as escolas dividem-se em dois grupos, um minoritário composto por uma pequena parte das alunas CRIES3 e uma aluna da CRIES2, e um grande grupo maioritário composto por todas as restantes alunas dessas mesmas instituições e da CRIES1.

Assim, de referir que um pequeno grupo considera que existe clima para a expressão de ideias, sentindo que na maioria das disciplinas existem momentos de partilha e troca de opiniões, embora pudessem, contudo, existir mais ("…quando apresentamos um trabalho é sempre dada a oportunidade à turma de poder dar a sua opinião, e na sua opinião, a pessoa diz, como é que poderia fazer, e se…", "o resto da turma podia dar a sua opinião.", "Eu acho que sim.", "Podes falar, podes é não ser ouvida." discentes CRIES3, "Existe…" discente CRIES2).

Um segundo grupo maioritário manifesta que existe pouco clima para a expressão de ideias uma vez que sentem poder exprimir opiniões/ ideias mas contidas: "…nós fomos

basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora“, ”Aulas onde nós podemos apresentar trabalhos e vamos debater e vamos discutir um tema e vamos falar e vamos ver o que é que isto pode dar, o que é que pode trazer de novo, vamos entrar em divergência, vamos discutir e vamos criar conflito e daí alguém vai tirar uma aprendizagem… isso não acontece! “ discentes CRIES1, “É livre mas não é muito…”, “Podia ser um bocadinho mais, mais livre.”, “…não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado.”, “Parece que a estimulam mas depois a restringem” discentes CRIES2, “…não é que o clima seja mau, mas não há oportunidade assim…”, “Então se há eu não tenho um clima favorável para isso.”, “eu acho que normalmente não há um clima assim tão propício para isso”, “, “…então não existe um clima favorável…”, “Não existe.”, “Mas eu não expresso sempre que quero, nem sempre há clima para isso, e, há bem pouco tempo houve bem prova disso. Nem sempre há clima para nós expressarmos as nossas opiniões…”, “aí não temos recetividade.” discentes CRIES3.

As alunas CRIES3 referem ainda que quando exprimem as suas ideias, ou não são ouvidas, ou são desconsideradas por parte de alguns professores com uma tomada de decisão do professor diferente à ideia da aluna, ou seja, que pode até existir clima para a expressão de ideias, embora, e no entanto, sentem que essas ideias não são tidas em conta por parte de alguns professores: “Eu acho que, até mesmo no processo e na tomada de decisões, até nos podem pedir a opinião, ok, mas depois é desconsiderada… eles…os professores tomam as decisões e nós temos de aceitar.”, “Ou seja, há vontade para o fazer, se calhar depois não há é… depende de professor, depende do contexto, não há recetividade… não estão nem aí para aquilo que nós estamos a dizer… mas o clima… eu sinto-me livre de expressar aquilo… agora, se a minha opinião é levada em conta… se…se…se realmente é refletida e se as nossas opiniões vão pensar nelas para casa e depois, olha, então se calhar vamos fazer diferente, isso se calhar já não existe… mas agora o clima… tu expressas-te (aponta para a colega à sua frente), expressas a tua opinião, e eu expresso a minha…”, “…aí não temos recetividade.”

Ainda nesta continuidade, a quase totalidade das alunas CRIES2 também considera que na maioria das disciplinas o clima da criatividade existe até certo ponto, até ao ponto do que é considerado como correto ou criativo para a professora, e que, tal como referido pelas alunas CRIES1 e CRIES3 e assinalado anteriormente, quando as ideias são muito diferentes das da professora sentem que não a devem contrariar para evitar represálias na avaliação, tendo mesmo que alterar as ideias para ir ao encontro das da professora. As alunas CRIES2 referem

inclusive, que já presenciaram situações em que trabalhos foram colocados no lixo à frente do aluno por o mesmo não ser considerado como criativo para o professor: "…e em contexto académico quando nos dizem fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!!", "Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso!", "Trabalhos nossos… então, uma produção que tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo!", "Sim, Lixo!"

As alunas CRIES1, de uma forma mais drástica e em jeito de desabafo geral, consideram mesmo que não existe clima para a expressão de ideias na maioria das disciplinas havendo inclusivamente, algumas situações em que são gozadas por professores autoritários quando manifestam as suas ideias ("…nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora") e sentindo que existe pouco respeito pela individualidade de cada uma, pelo que são e como pensam ("…falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores.", "Não respeitam a nossa forma de ser"…). Neste sentido consideram que deveria haver uma maior sensibilidade e respeito para com a individualidade das próprias alunas, suas opiniões, ideias e formas de ser/estar durante a formação de professores. De referir contudo, que as alunas por unanimidade, ressalvam uma situação de uma disciplina em que sentem que têm um clima muitíssimo favorável para a expressão de ideias e onde podem falar e expressar-se à vontade: ("…aulas (dramática) nós sentimos um grande à vontade", "Eu acho que isso é muito importante e é a única aula que nós temos, que tínhamos, já acabou, e era a única que tínhamos para nos expressar.").

Interesse pela aprendizagem do estudante -

Relativamente ao interesse pela aprendizagem do estudante, as opiniões são bastante divergentes, desde a opinião unanime das alunas CRIES3 que refere que o interesse pela aprendizagem dos alunos depende de professor para professor mas que na maioria sentem que os professores se interessam pelas suas aprendizagens ("Alguns sim outros não.", "…até temos um ambiente mais diferente…mais família, … sim, sim, mas claro que há professores que se preocupam e há outros que é o que é e pronto…"), à opinião semelhante tida pelas alunas CRIES2 e no sentido que tal interesse varia de docente para docente ("Depende.", "Alguns dos professores…", "Mais ou menos…"), mas que acrescentam que deveria haver um maior acompanhamento após a entrega dos trabalhos e sob a forma de feedback dos mesmos para se melhorarem e perceberem o que fizerem de menos bom ("…e tudo o que precisámos, foi

completamente incansável, e… ajudou-nos, deu-nos mais ideias, orientou-nos, quis saber como é que correu… essa professora sim, através dos feedbacks…", "Mas depois também há os professores a quem nós entregamos o teste ou os trabalhos, recebemos a nota e não sabemos onde é que erramos, não há … feedback", "…não há o feedback que nós precisávamos se calhar para evoluir."), e um terceiro grupo de opiniões, das alunas CRIES1, que sentem, por unanimidade, existir pouco interesse da maioria dos professores pela aprendizagem dos alunos. Esta opinião é justificada com a apresentação de dois pontos de vista, a do passado e a do presente. A do passado é baseado no facto de sentirem que os professores não conhecem ou não se dão ao trabalho de tentar conhecer as alunas, suas bases e formas de estar/ser ("Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… "eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?"; "Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam."). A do presente baseado no facto de sentirem pouca presença/ apoio em momentos chave da sua formação como por exemplo nas práticas pedagógicas ("…no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado."). Este mesmo grupo de alunas, por unanimidade, aponta ainda e com frequência, desaprovando, a pedagogia de uma docente de expressões que dizem se limitar a passar PowerPoint e que sentem ter pouco interesse pela aprendizagem das alunas ("Não, nem estava disponível."), e que revela, segundo as mesmas, pouca motivação para estar a dar aulas ("Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora…"). Porém, mencionam repetidamente também, o exemplo que consideram como positivo de uma docente de uma disciplina que ouve as alunas e se interessa pelas suas vidas, indo para além da vida académica: "As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar…").

Avaliação e metodologia de ensino -

Relativamente à metodologia de ensino as opiniões entre as alunas das 3 escolas inquiridas variam ligeiramente, sendo as da CRIES1 que mais referem que a maioria dos seus professores recorre a aulas tradicionalistas no sentido em que são expositivas, com recurso a Powerpoints e eventualmente até acetatos. Neste sentido as alunas questionam as pedagogias aplicadas pelos seus professores referindo que estas vão contra ao que os estes lhes pedem, para ser criativas, mas que eles próprios não dão o exemplo ("Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto!", "Há uma professora que continua a

utilizar acetatos", "No geral é o tradicional, o tradicional."). No entanto, apontam com satisfação e a título excecional, um exemplo minoritário de estratégia pedagógica adotado por uma docente de cadeira opcional, e em que saem à rua para visitas de estudo, conversam e refletem em grupo sobre os temas e conteúdos ("Há uma professora que não. A semana passada fomos para a rua, conversámos, refletimos sobre um tema.").

Ainda relativamente a estratégias pedagógicas adotadas pelos professores deste contexto de ensino, e no momento em que uma aluna refere considerar que os professores acima dos 60 anos são mais criativos, esta é contrariada por grande parte das alunas no sentido em que que consideram que os docentes acima dos 60 anos podem ser mais criativos nas associações criativas que fazem entre conhecimentos e até entre os conteúdos teóricos e a prática e por possivelmente terem um grande domínio sobre os mesmos derivado da sua experiência, mas que relativamente à dinamização das aulas os mais novos tentam ser mais dinâmicos ("No meu ponto de vista quem tem mais de 60 é criativo.", "Eu não concordo a 100%", "Eu acho que os professores com mais de 60 anos são criativos e tudo o resto, mais ou menos perto da nossa geração, são mais dinâmicos do que os mais velhos."). Neste sentido, referem que sentem que os mais novos estão a tentar fazer as coisas diferentes mas que acabam por se repetir e alimentar um ciclo vicioso da educação tradicionalista e expositiva e tentam explicar este acontecimento pedagógico no facto de que dá mais trabalho fazer aulas criativas acrescido ao facto de terem, para além da preparação de aulas criativas, uma quantidade enorme de trabalhos teóricos para corrigir. ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", " Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. ", " Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.").

Relativamente à forma de lecionar e estratégias utilizadas as alunas CRIES2 unanimemente manifestaram que a forma de lecionar varia de professor para professor, havendo alguns professores que variam as suas estratégias de ensino e facultam atividades lúdicas para o grupo turma e uma maioria de professores com uma pedagogia mais tradicionalista e expositiva ("Depende dos professores, há os que têm estratégias diferentes, que trazem jogos", "…na matemática e Ciências que tentou inovar…", "A nível do português é… leitura expositiva

do século passado.", "Cada professora aborda a matéria da sua forma, abordando estratégias diferentes.").

As alunas mencionam ainda um exemplo minoritário de uma professora que consideram apresentar estratégias pedagógicas diferentes e para desenvolverem a criatividade "…eu lembro-me que ela orientou-nos, mais ou menos, deu-nos algumas luzes, não nos atirou aos ursos não é (risadas no grupo), agora no semestre passado disse, agora a partir disto façam, nós já tínhamos também tido uma base, a…ou seja, algo já tinha sido desenvolvido", A professora de música, essa estimula, essa estimula mesmo", "trabalhos em que nos foram dados instrumentos musicais e agora usem…", "Ela aí não disse podíamos fazer e não nos deu exemplos nem nada, não nos disse nada em concreto… deixou-nos fazer.", "Exato", "Mas depois acabou por valorizar o que fizemos.", "O nosso trabalho foi valorizado.", "Sim, acho que foi também a estratégia da professora", "Sim, eu acho que aí estava tudo bem, eu acho que ela não deu exemplos nenhuns, não disse o que tínhamos que fazer, não disse: isto é ser criativo!, mas nós fomos, e isso estimulou-nos, ou seja, a proposta de atividades estimulou a nossa criatividade, a forma como ela implementou a atividade e a proposta que fez, portanto, lá está, ela propôs a atividade, não disse mais nada, e acho que é isso que as educadoras quando estão a estimular a criatividade, acho eu, é propor atividades, ou é, sei lá, deixar ali um objeto e deixar que as crianças o explorem, não tem que dizer nada.", "É a própria estratégia, a professora que esteve connosco, ela tem um objetivo, quer que a gente chegue, mas… como quer estimular a criatividade, dá-nos um tema e nós temos que fazer por nós", "E nós é que também chegámos a esse objetivo e nós também conseguimos perceber o que é que a professora queria, depois através da nossa reflexão, a professora não teve que dizer nada", "…foi construindo ao longo do nosso percurso, na licenciatura eu lembro-me que tivemos de fazer uma composição musical e que a apresentar, que eu lembro-me que ela orientou-nos, mais ou menos, deu-nos algumas luzes, não nos atirou aos ursos não é (risadas no grupo), agora no semestre passado disse: Agora a partir disto façam! Nós já tínhamos também tido uma base, a…ou seja, algo já tinha sido desenvolvido", "Ao longo de um ano começámos com uma base e depois chegámos ao fim a dizer-nos: Agora façam! Sem dar nenhuma indicação", "É isso mesmo, também os professores ao utilizarem estratégias connosco, para nós depois também as podermos adaptar.").

Num pólo contrário às opiniões das alunas CRIES1 estão as opiniões da maioria das alunas CRIES3 que consideram existir metodologias de ensino diversificadas adotadas pelas

docentes da sua escola, e referem também que a metodologia de ensino é muito direcionada para a autonomia das alunas e com pouca intervenção dos docentes, podendo ser esta uma metodologia benéfica para o crescimento do futuro professor ("Há varias metodologias…", "Há várias formas…", "Há várias formas…", "Há sempre aquelas disciplinas mais teóricas e mais práticas, logo aí já é uma metodologia diferente.", "…eu acho a metodologia até eficaz porque de facto é pertinente para nós e enriquece-nos, mas em termos de prática docente, não há intervenção docente...", "Mas isso não quer dizer que não seja benéfico para nós…).

No que diz respeito à forma de avaliação a grande maioria das opiniões das alunas de todas as escolas são coincidentes no sentido em que por unanimidade referem sentir que a avaliação contínua é pouco valorizada e tem pouca expressão na nota final, sendo mais valorizada a nota das frequências e trabalhos finais. Consideram que apesar de existirem vários trabalhos ao longo do ano a ser realizados para a contagem de uma avaliação contínua, sentem que o maior peso da avaliação se resume posteriormente a testes/ trabalhos escritos, havendo assim, na maioria das disciplinas, uma grande desvalorização dos trabalhos mais práticos e criativos: "…a criatividade dos professores é assim: ou vais para a frequência ou vais para a reflexão, não existe mais nada", "A criatividade, a expressividade, o ser livre, o ser espontâneo, estão constantemente nisto, mas depois avaliam o que se escreve e não o que foi feito." discentes CRIES1; "Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste", "É o que conta mais, é o teste", "…mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me." discentes CRIES2.

No entanto, de salientar as opiniões de grande parte das alunas da CRIES3 ao referirem existir alguma diversidade nas modalidades de avaliação, tais como trabalhos práticos para além de frequências: É frequências e trabalhos…", "É avaliação de trabalho contínuo.", "…a avaliação reflete-se mais no produto final, não é?, mas nós somos avaliadas em todas as aulas…", "…estamos sempre a ser avaliadas, porque se nós faltarmos à aula, vamos ser penalizadas…", "…respondendo à pergunta, o registo de avaliação ou é trabalhos ou é frequência. Quando é frequência é aquilo, escrever, quando é trabalhos, pode haver várias modalidades…", "as metodologias são diferenciadas e a avaliação também… por vezes…"

Docentes e Discentes das CRIES 1, 2 e 3

Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como -

Por unanimidade geral de docentes e discentes o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores depende do professor que ministra a disciplina e não tanto da disciplina em si ou área curricular ("Mas tem a ver com criatividade dos professores…" docente; "…depende da, da professora…" , "…se as crianças não tiverem um professor ou professora criativos, ele também não as vai despoletar vá, aquela curiosidade para poder ir mais além, não sei. Ou seja, se tiver uma professora ou professor que faça sempre do mesmo e não avance muito na sua criatividade, as crianças depois também vão cair no mesmo, no mesmo registo, acabam por não desenvolver a criatividade…" discentes).

Neste sentido, são também apresentados dois pontos de vista distintos pelas discentes para as quais, uma minoria de alunas da escola CRIES3, sente que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada, e um maior grupo de alunas no geral que refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência como apontado pelas alunas das escolas CRIES1 e CRIES2 uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade noutras unidades curriculares como na de matemática ou ciências ("Quando nós temos uma professora de artes plásticas que é completamente castradora o que é que nós podemos fazer? " discente CRIES1, ", "têm-nos sido apresentadas formas muito criativas de trabalhar a matemática, de trabalhar as ciências em articulação com a matemática." Discente CRIES2, "…nas disciplinas, naquelas unidades curriculares em que nós temos realmente que ter criatividade, como por exemplo na de seminário interdisciplinar como estamos agora, nesta aula que estamos a ter, foi-nos pedido um projeto, cujo tema seria "Cá dentro e lá fora", e tínhamos, temos, temos que desenvolver uma sequência didática com atividades criativas, diferentes com crianças do 1º ciclo, ou seja, eu acho que pedem-nos para… nós vamos obrigatoriamente desenvolver a nossa criatividade para fazer este exercício…" discente CRIES3).

Assim, e como referido anteriormente, tal discrepância de desenvolvimento da criatividade entre as diversas disciplinas é justificada por considerarem unanimemente mais importante o papel dos professores que lecionam do que a disciplina curricular em si, e neste sentido, e por consenso geral de docentes e discentes, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os

conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade.

Neste seguimento, as alunas CRIES 1 e CRIES2 acrescentam ainda que o conceito de criatividade varia de professor para professor e que neste sentido, ao não irem ao encontro das ideias do professor e do que ele entende por criativo, na maioria das vezes são penalizadas não só durante a avaliação mas também durante o desenvolvimento das atividades por sentirem ser inibidas quando os professores não se mostram recetivos para compreenderem o ponto de vista das alunas ("Os professores concebem a criatividade como um conceito e a partir do momento em que definem criatividade daquela forma só se é criativo dentro daqueles parâmetros.", "…a professora avalia e avalia segundo os parâmetros dela, só." discentes CRIES1; "… não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado… e nós modificámos o texto e pronto…", "…isso já aconteceu em mais aulas, por exemplo, eu já me deparei com vários trabalhos que fiz, e que eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: (mimando a voz da professora) Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê…", "…nós somos estimuladas para a criatividade mas depois somos restringidas aqui…" discentes CRIES2).

Também referido tanto por docentes como por discentes é o facto de que tal desenvolvimento da criatividade não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, e sobretudo, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente ("A responsabilidade é mesmo nossa" discente CRIES1; "…tem a ver com criatividade dos professores… E da parte delas, elas, como elas vivenciaram…" docente CRIES3).

A docente CRIES3 acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que considera, que por si só já terá valido a pena, de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade ("Eu acho que é isso que nós tentamos que as alunas percebam e que um dia possam vir a desenvolver com as crianças… mas algumas são, são muito rígidas. Eu não posso dizer que toda a gente consegue chegar aí… e os professores nem todos conseguem.").

Nesta continuidade, e indo ao encontro da questão sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso, a grande maioria dos inquiridos na qual se contemplam tanto os docentes CRIES1 e 2, bem como a generalidade das alunas inquiridas, sobretudo das CRIES1 e 2, consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida durante o curso, ou por parte dos docentes e segundo o ponto de vista maioritário das alunas, ou por parte das alunas por não corresponderem ao solicitado pelos professores e segundo o ponto de vista da docente CRIES2, ou numa perspetiva alargada do docente CRIES1, de ambas as partes ("…infelizmente tenho verificado por experiência que não se verifica", "…eu apanho um choque muito grande porque chego aqui e não vejo criatividade nenhuma." discentes CRIES1, "…e muitas vezes eu sinto que os professores já nem sabem o que é que nos hão-de dar…" discente CRIES2, "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!" docente CRIES1, "…acho que se promove a criatividade, estes trabalhos finais que eles fazem […] agora, se eles não vão às aulas, não estudam… não há milagres também, portanto, isso é um problema que estamos a sentir." docente CRIES2).

As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz e inclusive, as alunas da CRIES3 salientam um momento excecional ocorrido na sua instituição cuja atividade fora proporcionada com o principal propósito de desenvolver a criatividade das alunas ("Eu acho que o único, o único, a única vez que houve uma atividade destinada a que nós desenvolvêssemos a criatividade foi com a visita de uma senhora, que acho que é mesmo para pensar fora da caixa, e aí sim, ofereceram-nos atividades para nós aprendermos a pensar fora da caixa. Agora, teoricamente e na prática isso não acontece, é-nos pedido trabalhos, são-nos propostos desafios, mas que de facto, a parte da criatividade é um pouco por autonomia…" discente CRIES3). Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito ("Aqui… somos estimulados mas não aprendemos a desenvolver.", "Na maioria não!", "Há um ou outro…" discentes CRIES2). Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem

que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto ("Eu acho que de forma indireta, um pouco sim." discentes CRIES2; "Sim, não há… ou seja, é desenvolvido como um fim, não um meio… eles em vez de nos conduzirem num caminho para a criatividade, eles pedem-nos a criatividade, ou seja, ele é desenvolvida sim, mas como um fim, o meio somos nós que o fazemos, o caminho é percorrido por nós, com as ferramentas que nós arranjamos…", "acho que nos podiam dar… como estavas a falar de inspiração… alguns elementos de… ou exercícios que nos permitissem desenvolver mais a criatividade, acho que sim, nesse aspeto poderiam melhorar nisso… nesse aspeto deveriam ser melhoradas as nossas disciplinas" discentes CRIES3).

Referem ainda que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo, apontando inclusive os modelos que consideram como menos criativos como um potenciador da criatividade, dependendo sempre da pessoa que interpreta a situação "…aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer…", "A responsabilidade é mesmo nossa" discentes CRIES1, "…tu és criativa porque tu queres…" discente CRIES3).

Indo ao encontro desta perspetiva das alunas vai a opinião justificada do docente CRIES1 ao alegar que tem vindo a assistir na educação a um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo esta ficado encostada a algumas áreas definidas como artísticas. O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e justifica-o ao compreender não haver nem condições (muita pressão sobre os professores), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!"). Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português.

O docente CRIES1, e acerca do pouco desenvolvimento da criatividade por parte dos professores realça ainda, tal como as docentes CRIES2 e CRIES3, que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, mas que, e infelizmente, sentem (docentes CRIES1 e 2) que a generalidade dos alunos de hoje prefere receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril como referido pelo docente CRIES1 : "…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas.". Esta opinião, da existência de uma certa " preguiça " mental como referido também pela docente CRIES2, vai contra a perspetiva das alunas que alegam querer trabalhar criativa e autonomamente mas que não sentem grande ajuda por parte dos professores nesse sentido.

Nesta continuidade, a docente CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender existir uma caraterística comum dos estudantes atuais, como uma "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar, e manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, ler obras literárias, viajar: "…têm poucas bases, não vão às aulas, não estudam… e só vem depois powerpoints, ou leem resumos, não se leem livros, não vão estudar, está tudo muito preso com cuspo, eu isso aí preocupa-me muito… acho que é um problema nacional, é um problema internacional até, que acho que há outros países que também se estão a queixar desta questão… se não vão às aulas, da falta de estudo, da falta de hábitos de leitura, de hábitos culturais, quer dizer, e estão só nas redes sociais a ver as notícias filtradas por outros, quer dizer, não é o mesmo que ver as notícias e as informações e primeira mão […] não ir ao cinema não ir a um teatro, não é? Tudo isto faz parte do desenvolvimento cultural, conhecer espaços culturais, ir viajar, ver outros estados de espírito […] faltam muito às aulas e que não estudam […] o plano de estudos eu não gosto, que foi tudo

muito imposto, por mim não era aquele plano de estudos que estaria, nem a nível nacional a legislação é muito restritiva e tivemo-nos que cingir àquilo que foi imposto e depois a agência de creditação ainda fez mais exigências e pronto, eu acho que ninguém gosta muito daquele plano, mas, dentro do plano que temos fazemos o nosso melhor e acho que as coisas […] acho que se promove a criatividade, estes trabalhos finais que eles fazem, têm a pesquisa e pronto, acho que isso é uma preocupação durante o estágio, durante as aulas, agora, se eles não vão às aulas, não estudam… não há milagres também, portanto, isso é um problema que estamos a sentir. Uma coisa é o que está estruturado, o que está preparado e outra coisa é aquilo que as pessoas aprendem e que aproveitam do, das condições que lhes dão para aprenderem […] têm poucas bases, não vão às aulas, não estudam, veja bem como é que uma pessoa trabalha com esta gente portanto, não há plano de estudos, não há salvação possível.").

Nesta continuidade, e consensualmente, o grupo de alunas que se manifestou bastante insatisfeito relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, o da CRIES1, refere também que as aulas são muito baseadas em powerpoints e expositivas ("…ensinou-nos coisas de criatividade… com PowerPoint com definições!", "Não é sentada duas horas a ver e ouvir a professora a falar sobre criatividade.", "…era suposto aprendermos a fazer coisas, através do experimentar, contatar, fazer coisas para crianças…", "Mas nunca fizemos nas nossas aulas…"). Referem ainda que não sentem ser desenvolvida a criatividade durante o curso por vários motivos tais como: o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores ("não nos dão espaço, nem nos incentivam, só criticam.", "tire isto daqui porque eu não tenho espaço para isto". [Gesticula com a mão como se estivesse a enxotar algo.]"), por considerarem que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa ("Porque é que colocam professores a fazer certas e determinadas coisas que não estão tanto à vontade?"), que não sentem existir valorização da criatividade na avaliação, que consideram que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo ("…este tipo de abordagem que o professor faz, é porque não está no contexto, não está dentro do contexto…mas na realidade eles nunca contataram com crianças, eles sabem a teoria"), que sentem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos ("Se houvesse um professor que estivesse com vontade de estar ali fazia toda a diferença. E possivelmente quando está nessa altura está muito mais à vontade do que noutras situações em que não está tanto à vontade. Isso faz toda a diferença."), que, por compreenderem

que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os professores têm que sair da sua zona de conforto e fora dos parâmetros habituais, que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados e que sentem que há professores que não querem ter mais trabalho ou não têm motivação para pensar criativamente, e também por considerarem que trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que por si só pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade (”Porque é muito mais difícil de sair dos parâmetros, deixar que a outra pessoa faça e depois ter que sair da sua zona de conforto. Se tu fazes só isto, é muito mais fácil controlar, trabalhar só naqueles parâmetros. Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável.”).

Acerca da motivação as alunas CRIES2 referem ainda que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas (“…os nossos trabalhos era tudo à base da criatividade, era mesmo…”, “…aulas muito mais dinâmicas…”, “Eu acho que, ele também foi assim porque foi o primeiro ano que existiu aqui na faculdade e os professores estavam super motivados a fazer um curso apelativo aos alunos, para conseguirem angariar mais alunos.”).

Por sua vez, tanto a docente CRIES2 como a CRIES3 referem que, mesmo com um plano de estudos existente, mais ou menos limitador, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la, salientando inclusivamente a docente CRIES2 que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento (“…ela nunca vai às aulas… e começou a dizer mal do plano de estudos, dos professores, não sei, eu achei graça, essa não põe os pés nas aulas… Alguns dos que mais falaram não vão às aulas… têm poucas bases, não vão às aulas, não estudam, veja bem como é que uma pessoa trabalha com esta gente portanto, não há plano de estudos, não há salvação possível” docente CRIES2, “Mas tem a ver com criatividade dos professores… E da parte delas, elas, como elas vivenciaram, e como nós acreditamos na lição da formação…” docente CRIES3).

Esta linha de raciocínio é corroborada até certa medida pela maioria das alunas CRIES1 que referem sentir que os professores, sobretudo os mais novos, esforçam-se e tentam

desenvolver a criatividade através de atividades diferentes e menos expositivas e teóricas, mas que no entanto, compreendem que, por o professor ter tantos outros trabalhos por fazer como por exemplo a correção e supervisão de trabalhos e práticas, projetos, produção de conhecimento entre outras acrescidas à lecionação das aulas, os mesmos acabam por se repetir e alimentar continuadamente um ciclo vicioso baseado na educação tradicionalista e expositiva e para não terem ainda mais trabalho ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", " Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. ", " Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.").

As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos ("…e muitas vezes eu sinto que os professores já nem sabem o que é que nos hão-de dar…", "Era um CEF que nós tirámos aqui na faculdade.", "É um curso de especialização tecnológica…", "…aprendemos mais…", "…colegas que vieram de cursos profissionais…", "Têm muito mais criatividade."). As mesmas alunas acrescentam ainda que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor ("Cada estágio temos um orientador, e depois um diz que é assim, e assim e depois temos que aprender assim, no próximo estágio vem outro, e diz, não é nada assim, fazemos tudo assado, depois vem outro e não, agora é guisado, depois vem outro, não…", "Acho que há um bocado de falta de comunicação…").

Ainda acerca da questão se a criatividade é ou não desenvolvida durante o curso, e com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1, CRIES2 e maioria das alunas inquiridas, (à exceção de um grupo de alunas CRIES3), a docente CRIES3 é da opinião que existe o desenvolvimento da criatividade durante o curso e que este é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), nos planos de estudos e nos trabalhos que as alunas apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados

em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela mesma são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar ("…nós partimos destes livros: Lá fora e cá dentro […] Para experimentarem o lá fora cá dentro fizemos uma visita que há perto aqui da escola, fomos a pé, que é um jardim que se chama Jardim da Quinta de São Jerónimo […] outra atividade: fomos a Lisboa ver a exposição do "Cá Dentro", estava em Lisboa a decorrer, era para crianças e portanto fomos com elas e participaram em oficinas de formação […] outra atividade que fizemos foi aqui uma paisagem sonora, foi aqui, uma sessão bem criativa aqui na escola, tivemos a colaboração […] Vamos ver agora como é que elas vão fazer isto, que vão agora no dia 31, vêm crianças das escolas, que vêm cá, e elas vão ter que dinamizar uma atividade das que tivemos cá para dinamizar com as crianças, sempre com o cá fora e o cá dentro, portanto vamos ver o que é que isto vai ser. Eu acho que isto é um trabalho criativo. [fala enquanto sorri] […] cada professor tem um bloco, está em sala de aula e apoia os projetos que elas estão agora a desenvolver e todos os anos os projetos são diferentes portanto elas não podem copiar de uns anos para os outros, portanto, todos os anos a proposta é diferente.").

Neste âmbito, acerca das práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento da criatividade, segundo a maioria das alunas inquiridas, a minoria de professores no mestrado que estimula o desenvolvimento da criatividade fá-lo não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dá às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas, pela possibilidade de partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados ("…tínhamos que ir pensar em qualquer coisa para apresentar a esta turma…", "…a professora tinha lá uma obra, pronto de um autor, e nós tínhamos que nos inspirarmos e fazermos a nossa própria obra, mas apesar dessa inspiração, nós fizemos a nossa própria obra, …", "…também é baseada na experimentação, nós temos que ser… também ajuda a desenrascar… a arranjar novas soluções… a criatividade também parte por aí, é… os alunos

também estarem preparados para, se houver um problema, saberem, quanto mais experimentação mais ajuda os alunos a estarem preparados…", "…distribuiu um tema por cada grupo, é sempre uma atividade improvisada, naqueles minutos, naquela aula, e outra atividade planeada, mas planeada por nós, e não tínhamos nada para seguir, só mesmo o tema geral." discentes CRIES2, "…a professora criou os grupos. Eu acho que isso também ajudou a nós conhecermos o método de trabalho dos outros, e, e, ganharmos mais ideias com, com isso, apesar de nós não gostarmos de trocar de elementos de grupo até, pelo menos na minha reflexão, isso foi uma coisa positiva…", "Quando nós temos um trabalho mais criativo, somos muito mais valorizadas e isso vai acabar por incentivar, num futuro próximo, porque nos próximos trabalhos nós pensamos, se da última vez, ou se aquele grupo foi mais valorizado por ter levado um trabalho que vai para além daquilo que era pedido, foi muito valorizado, nós se calhar até podemos tentar fazer alguma coisa fora do, do, do nosso registo, tentar ir mais além, e aí sim, podemos ver que, que, esse trabalho é muito mais valorizado, e isso serve de incentivo." discentes CRIES3).

A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos, algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade mas para outras, como limitadores da criatividade no sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. ("…não é mostrar-nos porque se for para nos dar o exemplo de uma coisa que já está feita nós se calhar vamos ficar um bocado agarradas `àquilo e isso vai ser o nosso limite.", "…mas depois dão-nos temas que ao mesmo tempo já estão ali a limitar…", discentes CRIES3, "…eu acho que ela não deu exemplos nenhuns, não disse o que tínhamos que fazer, não disse: isto é ser criativo!, mas nós fomos, e isso estimulou-nos, ou seja, a proposta de atividades estimulou a nossa criatividade, a forma como ela implementou a atividade e a proposta que fez, portanto, lá está, ela propôs a atividade, não disse mais nada, e acho que é isso que as educadoras quando estão a estimular a criatividade, acho eu, é propor atividades, ou é, sei lá, deixar ali um objeto e deixar que as crianças o explorem, não tem que dizer nada…", "…É a própria estratégia." discentes CRIES2; "A professora dá-nos alguns exemplos, dá-nos algumas sugestões, mas depois deixa-nos … ", "E depois nós desenvolvemos." discentes CRIES1).

Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas para desenvolverem a criatividade sem se aperceberem disso mesmo ("…às vezes não percebemos que a nossa criatividade está a ser estimulada.").

Incentivo a novas ideias -

Relativamente ao incentivo a novas ideias durante o curso de formação de professores, e salvaguardando o facto referido pelos docentes inquiridos que não estão dentro das salas de aula dos outros docentes e que por isso as suas opiniões são formadas pelas suas práticas/ experiências pedagógicas, por unanimidade quase geral dos inquiridos, docentes e discentes, à exceção do docente CRIES1, consideram que a criatividade é incentivada durante o curso de formação de professores ("Basicamente a professora diz para sermos criativos…" discente CRIES1; "…dizendo… dizendo: Têm que ser criativos." discente CRIES2; "Pedindo mesmo…", "Sejam criativas!" discentes CRIES3, "…acho que sim, acho que funciona bem, em quase todas as disciplinas…" docente CRIES2, "Eu acho que é isso que nós tentamos..." docente CRIES3).

No entanto, dever-se-á refletir pormenorizadamente sobre a opinião generalizada das alunas, que, apesar de considerarem existir o incentivo à criatividade, demarcam a existência de uma grande diferença entre incentivo e desenvolvimento. Neste sentido, consideram existir incentivo (mas não muito desenvolvimento), e que tal incentivo é só até certo ponto, sobretudo um incentivo verbal apelando à criatividade. Segundo a maioria das alunas, tal incentivo verbal realizado por parte dos professores no início dos trabalhos solicitados, não se coaduna depois com outro tipo de incentivos ao longo dos mesmos, como por exemplo o tipo de aulas realizadas pelos docentes do curso, trabalhos pedidos e feedbacks dados, ou no final dos mesmos, pela não valorização da criatividade na avaliação ("…incentivo é uma coisa e depois o desenvolver é outra e é a esse ponto que eu estou a chegar, ou seja, eu acho que no nosso curso, geralmente as unidades curriculares nos incentivam à criatividade, sem dúvida que sim, pelo menos o meu ponto de vista é esse, agora, esse desenvolvimento da criatividade em nós, puxar por nós, esse processo, acho que devia ser, podia e devia ser mais tempo…", "…mas o incentivo para a criatividade não pode ser só, depois de teres feito, tem de ser ao longo do seminário incentivarem-me a sair da caixa, ou seja, não só no fim, mas no meio… No meio não é incentivado, de todo. É no fim, agora no meio não é.").

Nesta mesma linha de raciocínio, está a opinião bem demarcada do docente CRIES1 ao compreender que o hábito de incentivar a criatividade é algo muito pouco comum no seu contexto de formação e que muito poucos professores estão sensibilizados para valorizar, incentivar e desenvolver tal competência nos seus alunos ("Não pode haver uma resposta única, depende de quem a leciona […] Alguns professores sim, mas a maioria não […] aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas.").

Analisando ainda as opiniões generalizadas das alunas inquiridas das três instituições de formação de professores, poder-se-á mencionar que as alunas CRIES1 e 2 foram as que, constante e repetidamente demonstravam o seu desagrado perante a postura de grande parte dos seus professores e relativamente à criatividade, quer no seu incentivo quer no seu desenvolvimento ("…não nos dão espaço, nem nos incentivam, só criticam" discente CRIES1; "Incentivam.", "Incentivam mais do que estimulam…", "... é o tens de ser…mas não sabemos como." discentes CRIES2).

Detalhando ainda mais aprofundadamente esta análise, as alunas CRIES1 referem que quando fazem trabalhos diferentes na tentativa de experimentarem novas abordagens e de serem criativas, não sentem existir grande recetividade pela maioria dos professores das diversas disciplinas e que por vezes têm medo de fazer trabalhos criativos para algumas disciplinas por poderem ir contra as ideias dos professores, por poderem ser interpretadas como mal-educadas e desafiantes e por poderem prejudicar a sua nota final ("Se damos sugestões não somos criativos, somos mal-educados…", "…por vezes até temos medo de arriscar, de ir contra. Nós não vamos tão além porque temos medo que corra mal".).

Nesta continuidade, também uma maioria de alunas CRIES2 acrescenta que por vezes são restringidas nessa liberdade criativa ao sentirem a existência de preconceitos por parte de alguns professores, o que poderá, em vez de incentivar, limitar e restringir a criatividade das alunas que depois, tal como as alunas CRIES1, têm de alterar a ideia original em prole do que o docente considera como socialmente correto ou como criativo e para agradarem esses professores ("Ou seja, não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado. Ou seja, tínhamos que modificar para aquela senhora não ser, aquela senhora daquele texto tinha todas as caraterísticas para ser prostituta e nós não tínhamos atribuído essa caraterística àquela senhora, mas para ela aquela senhora tinha todas as caraterísticas e tinha de ser à força prostituta… e nós modificámos o texto e pronto, e ficou…

coitada!", "…isso já aconteceu em mais aulas, por exemplo, eu já me deparei com vários trabalhos que fiz, e que eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: (mimando a voz da professora) Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê…", "…não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado…", "…nós modificámos o texto e pronto." discentes CRIES2).

Neste sentido, a maioria das alunas inquiridas refere que o incentivo à criatividade depende também daquilo que o professor compreende por criatividade, do conceito que ele próprio construiu e que posteriormente irá influenciar a aceitação e valorização ou não dos trabalhos das alunas à luz desse mesmo conceito ("Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos […] Se não for ao encontro das suas ideias […] Está mal! […] ele tinha dito que queria algo criativo, eu lembro-me dele dizer isso […] Mas depende do que é para ele criativo…", "…não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado […] nós modificámos o texto e pronto…", "Eu acho que somos estimuladas para fazer autonomamente, elas querem ver o nosso produto, mas não nos… não nos estão a dar muitas ferramentas para isso…", "…isto não está criativo e depois vai para o lixo", "Pois, e o que é que é ser criativo?", "Parece que a estimulam mas depois a restringem…"…Incentivam mais do que estimulam…", "…é o tens de ser…mas não sabemos como.").

Algumas alunas CRIES2 referem ainda que veem o professor do ensino superior como pouco criativo e justificam tal opinião tentando-se posicionar no lugar do docente e compreendendo assim, que o mesmo deve considerar que o ensino superior é algo muito sério e que o brincar à criatividade é para os anos de escolaridade anteriores, não se permitindo a eles próprios ser criativos ("Eu acho que eles exigem de nós o que não são…", "Eu acho que eles (professores da ESE) não são criativos porque eles selecionam, pronto, faculdade (abre os braços como se tivesse acabado o tempo para se brincar à criatividade, entrando-se nalgo muito sério").

Nesta continuidade de análise reflexiva, sob o ponto de vista das alunas e relativamente ao feedback como incentivo, dos professores relativamente aos trabalhos das alunas, a maioria das discentes CRIES2 questionam: "Porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um PowerPoint e está feito?!" E respondendo elas próprias à questão referem: "…se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se

calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não." Referem inclusive que a sua principal motivação para apresentarem trabalhos criativos baseia-se nas crianças ("…só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos"), mas que durante o curso o que acaba por ser mais valorizado é a avaliação escrita e não as atividades práticas ("…no fim, o que interessa é o teste…", " Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos?", "…e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser […] Compensadas por isso…", "não vamos ser valorizadas.", "…a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados…", "…se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado.", "…mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me.", "Não a valorizam, não a valorizam…", "Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito é sempre da mesma maneira", "depois o que interessa é a parte escrita.", "…ganha muito mais a pessoa que fez só, tudo pela norma (folheia imaginariamente um manual), do que nós que fizemos (encolhe os ombros)… tanto!").

Nesta continuidade, as alunas CRIES1 referem também que depois do curso, em atividade pedagógica profissional farão de forma diferente e mais ao encontro da sua criatividade e do que consideram ser mais aliciante e criativo para os seis alunos ("…fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão"). Nesta linha de raciocínio se lembra a opinião do docente CRIES1 ao referir que a formação de professores é como que "uma chuvinha que molha e seca rápido" como que entendendo que pouco impacto tem na realidade na formação dos futuros professores e por considerar que a base da personalidade de cada um tem um carácter muito íntimo e relacionado com a família e os primeiros anos de vida de criança e jovem e de difícil mudança. Não obstante a esta opinião, e referido por todos os inquiridos é a importância da formação contínua ao longo de toda a vida para a construção e atualização do indivíduo, compreendendo-se assim que mesmo com uma personalidade de base sólida, e enquanto indivíduo que aprende, esta se poderá

revelar mutável ("…acho que a formação inicial, apesar de eu trabalhar na formação inicial […] é apenas um primeiro momento." docente CRIES2).

Relativamente ao contexto de práticas e supervisão pedagógicas, também a maioria das alunas CRIES 1 e 2 sente-se desmotivada no curso por parte da maioria dos seus supervisores pedagógicos por não darem força às novas ideias das alunas, e motivada pelos professores cooperantes que as incentivam a realizar as atividades criativas que tinham pensado, manifestando assim, opiniões contrárias entre professores supervisores e cooperantes ("O que mais me agrada no meio disto, e não sei se vocês concordam, é que na prática pedagógica, as nossas orientadoras, são contra muitas das coisas que os nossos supervisores dizem…" discente CRIES1, "Quando vou para estágio, eu acho que sempre ouvi esta frase: Nós é que aprendemos convosco!", "Nós levamos… porquê?... porque nós levamos ideias novas.", "…é preciso levar ideias novas mas se calhar os professores que já lá estão há muitos anos e já aprenderam, já estiveram na escola há muito tempo… Olha é interessante, se calhar posso fazer isto desta maneira que se calhar até resulta.", "Sim, porque podem nunca se ter lembrado disso.", "E depois agrada-lhes que levemos coisas diferentes, que é o que nós aqui, quase que pedimos, essas ideias novas para nós podermos recriar as nossas… é o meu ponto de vista.", "Sim, … sempre me deram muita liberdade para aplicar atividades." discentes CRIES2). De referir contudo, uma minoria que considera que as algumas supervisoras pedagógicas incentivam aos trabalhos criativos e que uma minoria de professores cooperantes mais tradicionalistas as desincentivam e não permitem a aplicação de ideias novas, por considerarem que vão desarrumar ou destabilizar o grupo/turma, ou que têm que usar o manual e enviar trabalhos para casa para agradar os pais ("…mas depois a professora dizia sempre, mas têm que se basear no manual ou têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem" discentes CRIES2).

Para além das discentes CRIES1 e 2 referirem que os poucos incentivos são verbais, que existem poucas aulas criativas, poucas sugestões por parte dos professores para desenvolvimento de atividades criativas, existência de preconceitos e conceitos de criatividade diferentes para cada professor, e da baixa valorização da criatividade aquando a avaliação dos trabalhos, várias alunas, nomeadamente da CRIES2, consideram ainda que os exemplos de atividades dados pelas professoras do curso por vezes não agradam à maioria das alunas por as próprias não as considerarem suficientemente criativas, já muito utilizadas e desajustadas em contexto de 1º ciclo não suscitando interesse nas crianças: "…ela deu-me um exemplo, mas…

não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada […] Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto […] há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS! […] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta". As alunas explicam esse desajuste e distância no facto de os docentes do curso ou nunca terem dado aulas ao 1ºciclo ou já o terem feito há muito tempo e estarem distantes da realidade atual. Também por este motivo consideram que os professores acabam por limitar ou restringir as atividades e a criatividade fazendo com que as alunas, mais uma vez, tenham que reajustar as suas ideias para irem ao encontro das da professora do curso.

Assim, poder-se-á referir que grande parte das alunas da CRIES1 e 2 revelou o seu descontentamento e desilusão no mestrado por considerar que este não está a proporcionar um maior incentivo e desenvolvimento da criatividade alegando inclusive que "o mestrado que está a ser uma desilusão" e que "supostamente devia ser mais prático".

As alunas da CRIES1, numa grande maioria, acrescenta ainda que o ensino durante a formação de professores não é concordante com as atuais 4 pilares da educação que fundamenta a valorização da criatividade e que se perpetua numa constante de ensino tradicionalista e expositivo ("Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto…", "...segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós.").

Contudo, e com uma perspetiva um pouco diferente da mencionada pela maioria das alunas da CRIES1 e 2, as alunas da CRIES3, na sua maioria, considera existir o incentivo para terem novas ideias e justificam a possibilidade de haver opiniões dentro do seu grupo contrárias pela forma como cada uma é sensível ao estímulo e o recebe ou não, bem como com as próprias expetativas das alunas mediante os trabalhos que realizam e também com o que os professores consideram ser criativo ou não ("Lá está, eu posso-me sentir incentivada com um livro, e a Lia pode não se sentir incentivada por esse livro…", "Eu posso ver o meu trabalho como algo, a melhor coisa que eu já fiz, mas, mas se calhar para os professores desta disciplina… se calhar já viram melhores…", "…a criatividade é algo que cada um julga e avalia da sua forma.").

Nesta continuidade, e não demonstrando o descontentamento revelado afincadamente pela maioria das alunas CRIES1 e 2, as alunas CRIES3 referem também que poderia haver mais

debates como o presente focus-grupo e com o intuito de poder haver mais troca de ideias e potenciamento da criatividade ("…também não é preciso muito lá está, eu se calhar hoje, e depois deste debate, sinto-me mais motivada a ser criativa…", "…e esta conversa é um exemplo…", "Sim, o apenas falar, o debate ou a apresentação de ideias…", "Não é preciso coisas muito complexas, sei lá, são pequenos exercícios, e essa parte não existe no nosso curso.").

Nesta continuidade, e relativamente ao principal incentivo e motivação para realizar trabalhos criativos, a maioria das alunas inquiridas revela que tal incentivo parte primeiramente delas próprias e com o principal propósito de irem ao encontro das crianças e não tanto pelo incentivo dado pelos professores durante o curso. Assim, e por unanimidade, as alunas das três instituições corresponsabilizam-se quanto ao incentivo da criatividade por considerarem que passa também pela atitude da própria aluna em se incentivar e querer fazer trabalhos criativos, e assumindo para si também, como que um acrescento à sua forma de pensar, os modelos de professor criativo que identificarem e construírem durante a sua formação: ("…mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases." discente CRIES3, "A responsabilidade é mesmo nossa…" discente CRIES2, "Aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer." discente CRIES1).

Nesta continuidade, e tal como já referido anteriormente, também os docentes referem que tal incentivo não será nunca o suficiente se as alunas não se predispuserem a tirar partido dele. Contudo, e apesar da concordância de opiniões entre docentes e discentes, recorda-se mais uma vez as opiniões da docente CRIES2 ao lamentar a dificuldade que sente em "pôr" as alunas dos dias de hoje, na sua maioria, a pensar crítica e criativamente, do docente CRIES1 ao referir ainda que os alunos de hoje não querem ter muito trabalho a pensar e que para se ser criativo também é preciso pensar, e ainda a opinião da docente CRIES3 ao mencionar ter noção de que nem todas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo alguma a beneficiar nesse sentido já terá valido a pena ter havido o incentivo à criatividade.

Acerca do incentivo para a criatividade, a docente CRIES2 refere que o mesmo passa muito pela liberdade na forma que os docentes permitem a apresentação de trabalhos, solicitando mais trabalhos de pesquisa e menos aulas expositivas, e proporcionando diversas fontes de informação, quer dentro como fora da sala de aula dele, e lamenta ainda a dificuldade que sente em "pôr" alunas a pensar crítica e criativamente ("Há muito trabalho de pesquisa que

fazem, eles… não há muitas aulas expositivas, há muito trabalho de pesquisa, agora temos novos espaços que a escola está a organizar, em que mesmo durante as aulas normais ou fora das aulas eles podem estar, têm sempre fontes de informação diversificada… a… se não aproveitam mais é porque não querem não é?... mas eu acho que sim, no geral creio que sim, claro que há professores mais sensíveis, mais… mas claro, varia muito, mas acho que sim. Perguntam muito: como é que a professora quer que a gente faça? E eu respondo assim: parem e respondam como é que vocês querem fazer?").

Para a docente CRIES3, para além de incentivos idênticos aos apresentados pela docente CRIES2, menciona ainda, e a título de exemplo, a ida a exposições, visitas de estudo, intercâmbios entre alunos de outros anos/ escolas, a pesquisa de jogos e a leitura de livros antes de iniciarem o planeamento de atividades pedagógicas ou para a melhoria das mesmas, as atividades pedagógicas por si só, que lhes pedem para resolver como desafios nos quais se prioriza a criatividade e o estabelecimento de pontes interdisciplinares ("E às vezes há coisas que eu lhes digo: olha, se calhar agora têm que ler isto, hoje têm que ler este, isto é coisa pequenina, mas vamos ler isto, antes de começar vamos ler e tal.", "…e aquilo não está diretamente ligado à minha unidade curricular, mas serve-me para despoletar para… depois perceberem o que está… portanto eu acho que é um pouco isto, é trabalhar fora da caixa…").

Clima para expressão de ideias -

Auscultando sob o ponto de vista do clima para a expressão de ideias, são apresentadas 3 perspetivas diferentes:

A perspetiva do docente CRIES1 e da maioria das alunas inquiridas, baseada na resposta que considera poder existir clima para a expressão de ideias durante o curso de formação de professores até certo ponto, mas que tal clima termina aquando, por vezes, os docentes não aceitam as novas ideias dos alunos ("Há, isso há, mas nem todas são bem-vindas, depende dos professores." docente CRIES1, "É livre mas não é muito…" discente CRIES2). Neste sentido, a maioria das alunas inquiridas manifesta que sentem que existe pouco clima para a expressão de ideias ao as poderem exprimir, mas, contidas e nesta continuidade de análise, algumas alunas CRIES3 referem também que quando exprimem as suas ideias, ou não são ouvidas, ou são desconsideradas por parte de alguns professores com uma tomada de decisão do professor diferente à ideia da aluna, ou seja, que pode até existir clima para a expressão de ideias, embora, e no entanto, sentem que essas ideias não são tidas em conta por parte de alguns professores ("Podes falar, podes é não ser ouvida.", "…eu acho que

normalmente não há um clima assim tão propício para isso…", "…então não existe um clima favorável…", "Não existe.", "Mas eu não expresso sempre que quero, nem sempre há clima para isso, e, há bem pouco tempo houve bem prova disso. Nem sempre há clima para nós expressarmos as nossas opiniões…", "…aí não temos recetividade." discentes CRIES3).

Também a quase totalidade das alunas CRIES2 considera que na maioria das disciplinas o clima da criatividade existe até certo ponto, até ao ponto do que é considerado como correto ou criativo para a professora denotando-se o preconceito aqui como uma barreira à expressão criativa (tal como já apontado anteriormente), e que, como referido igualmente por algumas alunas CRIES1 e 3, quando as ideias são muito diferentes das da professora sentem que não a devem contrariar para evitar represálias na avaliação, tendo mesmo que alterar as ideias para ir ao encontro das da professora. As alunas CRIES2 referem inclusive, que já presenciaram situações em que trabalhos foram colocados no lixo à frente do aluno por o mesmo não ser considerado como criativo para o professor ("…e em contexto académico quando nos dizem fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!!", "Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso! […] Trabalhos nossos… então, uma produção que tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo! […] Sim, Lixo!", "Sim, eu não me lembro a quem é que isso aconteceu mas eu lembro-me de isso ter acontecido…").

As alunas CRIES1, de uma forma mais drástica e em jeito de desabafo geral, consideram mesmo que não existe clima para a expressão de ideias na maioria das disciplinas havendo inclusivamente algumas situações em que são gozadas por professores autoritários quando manifestam as suas ideias ("…nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora") sentindo que existe pouco respeito pela individualidade de cada uma, pelo que são e como pensam ("…falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores.", "Não respeitam a nossa forma de ser"…).

Neste sentido, a maioria das alunas considera que deveria haver uma maior sensibilidade e respeito para com a individualidade das próprias alunas, suas opiniões, ideias e formas de ser/estar durante a formação de professores. De referir contudo, que as alunas CRIES1, por unanimidade, ressalvam uma situação de uma disciplina em que sentem que têm um clima muitíssimo favorável para a expressão de ideias e onde podem falar e expressar-se à vontade ("…aulas (dramática) nós sentimos um grande à vontade.", "Eu acho que isso é muito

importante e é a única aula que nós temos, que tínhamos, já acabou, e era a única que tínhamos para nos expressar.").

Numa outra direção é apresentada a perspetiva da docente CRIES2 e que considera existir clima para a expressão de ideias mas que tal clima proporcionado pelos docentes não é aproveitado pelas alunas. Segundo esta perspetiva mais direcionada para a resposta das alunas, e considerando que existe clima para a expressão de ideias ao fomentar o debate de ideias, a docente refere que sente uma dificuldade enorme por parte das mesmas, não em se expressarem, mas sobretudo em manifestarem ideias/ opiniões fundamentadas ou contrariarem crítica e refletidamente o pré-estabelecido ou algum tema em debate, facto este que explica, ou por terem poucas bases de conhecimento, falta de hábitos de trabalho, medo de represálias ou por estarem habituadas a um ensino tradicional muito disciplinador e rígido ("Eu tento, mas é difícil, é difícil… têm muita dificuldade, muita dificuldade… em contrariar aquilo que os professores dizem… não gostam muito de ler, e depois perguntam, ó professora, dá tudo muito trabalho… Penso que até têm medo de contrariar, é uma tendência… é muito disciplinados…muito… há outros que é aquele enjoo, estão cansados, há há… pronto, há de tudo, mas há uma certa indolência nos mais novos… apanho muitos, apanho desde a pré até aos do secundário… muito a arrastar os pés, um bocado apáticos, exatamente, é isso… é difícil provocá-los, mas não é impossível, eu acho que os temos que espicaçar, acho que nada como aborrecê-los, provocá-los, mesmo, criar situações dissonantes…"). Refere ainda que apesar de esta ser a maioria, atualmente encontra extremos minoritários opostos, muito criativos, críticos e participativos ("...mas não se pode generalizar… Há alunos muito críticos, muito criativos, muito participativos e que procuram e que entram se eu os provoco").

Uma terceira perspetiva baseada no grupo é apresentada pela docente CRIES3 ao enfatizar a importância do trabalho de equipa entre todos os envolvidos no grupo (alunos e professores,…), responsabilizando a equipa para a criação de um clima de colaboração, de cooperação, de envolvimento, de mente aberta e flexível e de troca de ideias, ou seja, para a criação de um clima favorável à expressão de ideias. Neste sentido, a docente CRIES3 considera que o clima para a expressão de ideias varia consoante os elementos que o criam, que por vezes basta haver um elemento não facilitador para não haver clima para a expressão de ideias, mas que, no que lhe diz respeito, e falando durante a entrevista também com um enorme entusiasmo ao relatar situações pedagógicas propulsoras de criatividade, (o que por si só poderá ser um indicador de clima favorável), a docente considera que tenta sempre promover um clima

favorável para a expressão de ideias ("…penso que sim, que têm, agora cada um à sua maneira… é muito importante o trabalho em equipe, porque nós desenvolvemos um trabalho em equipe, eu posso ter uma ideia e o outro tem outro, e o outro não tem ideia mas sabe fazer, e …"). Esta perspetiva de existência de um clima para a expressão de ideias durante o curso é também partilhada pela maioria das alunas CRIES3, suas alunas ("…quando apresentamos um trabalho é sempre dada a oportunidade à turma de poder dar a sua opinião, e na sua opinião, a pessoa diz, como é que poderia fazer, e se…", "…o resto da turma podia dar a sua opinião.", "Eu acho que sim."), e por uma aluna CRIES2 ("Existe…" discente CRIES2).

Interesse pela aprendizagem do estudante-

Relativamente ao interesse pela aprendizagem do estudante e salvaguardando o aspeto unanime de docentes e discentes considerarem que o mesmo depende de professor para professor, as opiniões são, contudo, divergentes, denotando-se uma maioria de opiniões consensuais composta pelos docentes CRIES1, 2 e 3 e discentes CRIES2 e 3 em oposição de minoria de opiniões formada pelas discentes CRIES1 ("Aqui na escola, de uma maneira geral sim…" docente CRIES1; "É certo que sim, claro que no grupo docente há diferenças mas no geral, eu acho que há uma preocupação nos meus colegas… no geral eu acho que sim, no geral há preocupação." docente CRIES2; "…eu não posso falar das outras… Agora estou muito preocupada com a formação." docente CRIES3, "…até temos um ambiente mais diferente…mais família, … sim, sim, mas claro que há professores que se preocupam e há outros que é o que é e pronto…" discente CRIES2, "depende […] dos professores…" discente CRIES3) .

Assim, desde a opinião global que refere que os professores se interessam pelas aprendizagens das alunas, e na qual se engloba a opinião das alunas CRIES2 mas que, ainda assim acrescentam que deveria haver um maior acompanhamento após a entrega dos trabalhos e sob a forma de feedback dos mesmos para se melhorarem e perceberem o que fizerem de menos bom ("…recebemos a nota e não sabemos onde é que erramos, não há … feedback", "…não há o feedback que nós precisávamos se calhar para evoluir."), assinala-se também a opinião de um grupo minoritário composto pela maioria das alunas CRIES1 que alegam sentir pouco interesse por grande parte dos seus professores e pelas aprendizagens dos alunos. Esta opinião é justificada com a apresentação de dois pontos de vista diferentes, a do passado e a do presente. O ponto de vista do passado baseado no facto de sentirem que os professores não conhecem ou não se dão ao trabalho de tentar conhecer as alunas, suas bases e formas de

estar/ser ("Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?", " Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam."), e o ponto de vista do presente baseado no facto de sentirem pouca presença/ apoio em momentos chave da sua formação como por exemplo nas práticas pedagógicas ("…no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado.").

Relativamente ao ponto de vista das alunas CRIES1 e baseado no conhecimento por parte do professor das bases das alunas, do seu passado, a docente CRIES2 menciona que, no seu contexto educativo, por ser uma realidade educativa relativamente pequena e familiar, facilmente se conhecem também os contextos de onde provêm os alunos e suas bases potenciando também assim o envolvimento e interesse dos professores ("Nós temos uma dimensão pequenina… nós somos uma escola pequena ao pé de outras, portanto, é perfeitamente possível, nós termos uma relação muito próxima."). No entanto, e perspetivando o olhar para a realidade educativa CRIES3, inserida numa cidade maior do que aquelas onde se inserem a CRIES1 e 2, destaca-se a opinião consensual da docente e discentes CRIES3 ao alegarem sentir existir interesse por parte dos professores e pelas aprendizagens dos alunos ("A formação é uma das coisas que me preocupa muito, portanto eu não podia deixar de responder a este seu questionário… Eu gostava depois de saber o resultado deste trabalho, gostava muito, porque a criatividade é-me muito cara." docente CRIES3, "…até temos um ambiente mais diferente…mais família, … sim, sim…" discente CRIES3).

Neste seguimento, de referir também os exemplos antagónicos referidos pelas discentes CRIES1 (cidade intermédia a nível populacional e comparativamente com a da CRIES2 e 3) nos quais apresentam dois tipos de professor completamente opostos à luz do interesse pelas aprendizagens dos alunos. O grupo de alunas CRIES1, por unanimidade, aponta com frequência e desaprovando, a pedagogia de uma docente de expressões que dizem se limitar a passar PowerPoint e que sentem ter pouco interesse pela aprendizagem das alunas ("Não, nem estava disponível."), e ter pouca motivação para estar a dar aulas ("Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora"). Num extremo oposto mencionam repetidamente também, o exemplo que consideram como muito positivo de uma docente que ouve as alunas e se interessa pelas suas vidas, indo para além da vida académica ("As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar…").

Nesta linha de raciocínio, e por não existir uma associação clara perante tais opiniões e acerca de uma relação entre o tamanho do ambiente educativo e o interesse pelas aprendizagens dos alunos, poder-se-á realçar sim, a opinião generalizada referida inicialmente, que o interesse pela aprendizagem dos alunos depende de professor para professor.

Ainda e a título de exemplo manifesto do interesse de uma docente pela aprendizagem dos seus alunos, realça-se a intervenção da docente CRIES3, ao manifestar a sua preocupação em melhorar o curso, e que, também por esse motivo, fez questão de participar no presente estudo sobre a criatividade, mencionando inclusive querer saber o resultado da investigação também como forma de obter um feedback do trabalho que tem vindo a ser realizado em vários contextos de ensino superior e de redireccionamento/sustentação de caminhos e firmação de metas de ensino cada vez mais ajustadas aos seus alunos e objetivos da educação atuais.

Avaliação e metodologia de ensino -

Relativamente à questão sobre se existem diferentes formas de avaliação, no cômputo geral as opiniões dos inquiridos recaem sobre uma avaliação maioritariamente resumida a exames e trabalhos escritos. As alunas por unanimidade referem inclusivamente sentir que a avaliação contínua é pouco valorizada e tem pouca expressão na nota final, sendo mais valorizada a nota das frequências e trabalhos finais. Consideram que apesar de existirem vários trabalhos ao longo do ano a ser realizados para a contagem de uma avaliação contínua, sentem que o maior peso da avaliação se resume posteriormente a testes/ trabalhos escritos, havendo assim, na maioria das disciplinas, uma grande desvalorização dos trabalhos mais práticos e criativos ("…a criatividade dos professores é assim: ou vais para a frequência ou vais para a reflexão, não existe mais nada", "A criatividade, a expressividade, o ser livre, o ser espontâneo, estão constantemente nisto, mas depois avaliam o que se escreve e não o que foi feito." discentes CRIES1; "Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste", "É o que conta mais, é o teste", "…mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me." discentes CRIES2, "Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste" , "É o que conta mais, é o teste" discentes CRIES3).

Nesta continuidade, todos os docentes realçam a existência de parâmetros de avaliação regulamentados e bem definidos pelas instituições educativas, sendo que, e no entanto, cada

docente apresenta uma visão diferente perante tais regulamentos. Assim, o docente CRIES1 manifesta a sua opinião salientando que na sua instituição a tendência na avaliação se resume a exames, embora possa existir minoritariamente avaliações provenientes de trabalhos apresentados nalgumas disciplinas ("Isso é regulado por regulamentos […] O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame."). Acrescenta ainda que tal tendência, de resumir a avaliação a um exame, para além de ser um tipo de avaliação que consta no regulamento e muito valorizada pela escola Superior de Tecnologia e Gestão segundo o docente, (escola conjunta com o pólo da Educação), é também muito preferida pelos alunos talvez por terem assim sido habituados ("…nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados. Ainda assim há disciplinas em que há a apresentação de trabalhos, em que há troca de ideias etc., mas em muitas outras não há.").

Já a docente CRIES2 apresenta uma visão acerca dos regulamentos como limitadores e que não deixam muito espaço para a avaliação ser tão criativa e diversificada quanto isso ("Isso está tudo estabelecido, está nos programas, está estabelecido na metodologia de ensino, no programa, agora, há muitas maneiras… a avaliação não pode ser assim tão criativa não é? As normas do jogo estão definidas no início.").

Contudo, e numa direção um pouco diferente das opiniões apresentadas anteriormente, a docente CRIES3 considera existir diferentes formas de avaliar para além dos parâmetros e critérios de avaliação habituais compreendendo a regulamentação de critérios de avaliação não estanque e com possibilidade de contemplar diferentes formas de avaliação, como os habituais documentos escritos, trabalhos realizados, visitas ao exterior, reflexões, entre outros, e para além disso, formas de avaliação diferentes de um teste habitual, ou "fora da caixa", uma vez "que a criatividade não cabe num teste" como a docente refere, e que tentam ir assim também ao encontro das expetativas das próprias alunas, como são exemplo as atividades dinamizadas pelas alunas para crianças e em contextos extra planificações de aulas feitas nos seminários pedagógicos ("…e de avaliar também. Por exemplo esta atividade em que vêm as crianças, a avaliação era para ser uma avaliação… portanto de início nós não pensávamos que era assim… quando de início pensámos era uma avaliação em que iriam apresentar o que tinham feito, todos os anos apresentam o que têm feito, e um dia começámos a pensar: será que vale a pena fazer isto? E se trouxéssemos crianças? […] faço sempre uma retrospetiva do curso, mesmo em anos que o curso não tem avaliação, faço sempre, e aí não é da escola, não é nada. Sou eu que faço

e assim tenho uma forma de saber o que se passa, o que vai na aula, e uma das coisas que elas me dizem, é que às vezes fazem as coisas mas não têm contato direto com as crianças. Então, pensando nisto tudo, então, este ano como é? Vamos falar. E se fizéssemos doutra forma? Isto fê-las um bocadinho pensar, e pronto, agora já estão entusiasmadas com a ideia, mas quer dizer, a princípio reagem, como reagem também os professores, a princípio também reagiram, não é? Como é? Isto vai-nos dar mais trabalho, não é? A lógica é sempre esta, mas pronto, vais sendo uma forma… a avaliação vai ser assim, portanto, é uma avaliação diferente. Claro que depois vamos ver também… porque isso está nos critérios de avaliação e os parâmetros, vamos ver também os documentos escritos que nos vão chegar, vão ser lidos, vão ser trabalhados, vão ser discutidos, vão ser… temos as várias avaliações também das saídas e das reflexões individuais escritas delas também, mas temos esta componente que é fora da caixa, não é? […] a criatividade não cabe num teste!").

Porém, e à parte desta visão alegre e dinâmica da docente CRIES3 acerca da avaliação, é de realçar que a maioria das alunas, nas quais se englobam também algumas das alunas CRIES3 (mas ainda assim estas apontam para uma avaliação mais diversificada que as alunas das restantes instituições : "É avaliação de trabalho contínuo.", "…a avaliação reflete-se mais no produto final, não é?, mas nós somos avaliadas em todas as aulas…", "…estamos sempre a ser avaliadas…", "as metodologias são diferenciadas e a avaliação também… por vezes…"), sentem ainda que a avaliação se baseia muito em exames e trabalhos teóricos e escritos, sentindo inclusive, menor peso avaliativo para os trabalhos criativos.

Acerca das metodologias de ensino durante o curso as opiniões distribuem-se em dois grupos distintos, nos quais um, considera não existir grande investimento por parte da maioria dos professores para a implementação de metodologias pedagógicas diferentes, grupo este composto pelo docente CRIES1, maioria das discentes CRIES1 e 2 e uma minoria de discentes CRIES3, e um segundo grupo que considera existir investimento por parte da maioria dos professores para a implementação de metodologias diferentes, grupo este composto pelas docentes CRIES2 e 3, uma minoria muito reduzida de discentes CRIES1 e 2 e uma maioria das discentes CRIES3.

Lançando um olhar ainda mais introspetivo sobre as informações auferidas, de certa forma as opiniões dos docentes de cada instituição emparelham-se concomitantemente com as dos discentes das mesmas instituições. Assim, e segundo o docente CRIES1, existe algum desinvestimento por parte dos professores para arranjarem estratégias pedagógicas diferentes e

arriscarem a ser criativos, e justifica-o perante a predominância de uma avaliação baseada essencialmente em exames, conjuntamente com a existência de uma grande pressão sobre o próprio professor, que tem que cumprir à risca e agradar, por também, e atualmente, ser avaliado por todos (alunos, colegas, encarregados de educação, …) e que tal avaliação poderá influenciar a sua carreira/ vida, preferindo assim, o professor não querer correr riscos ao ser criativo ("Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto […] os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva"). Neste âmbito, também as discentes CRIES1 referem o pouco investimento por parte da maioria dos seus professores, em metodologias diferentes de lecionar, e justificam tal desinvestimento com, entre outras, a falta de motivação, a baixa dominância dos conteúdos a lecionar, ou inclusive, com o excesso de trabalho exigido aos seus professores. Referem ainda que sentem que os professores mais novos estão a tentar fazer as coisas diferentes mas que acabam por se repetir e alimentar um ciclo vicioso da educação tradicionalista pelo facto de que têm uma quantidade enorme de trabalhos teóricos para corrigir, projetos, estudos, supervisões pedagógicas e que teriam ainda mais trabalho ao prepararem aulas criativas ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", " Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. ", " Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.", "Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto!", "Há uma professora que continua a utilizar acetatos").

Já a docente CRIES2 apresenta uma opinião diferente à do docente CRIES1 referindo que, pelo que se apercebe nas reuniões com os diversos colegas existe diversidade na forma de lecionar e que esta é construtiva e saudável, abrindo o parêntesis que, no entanto, nem sempre foi assim dada a existência e insistência de uma colega anteriormente, em fazerem todos o mesmo género de trabalho, e o que pressupõe, que o quadro de professores que fazem parte do curso e a sua flexibilidade pedagógica ou não, influenciam também o tipo de estratégias e formação desenvolvida durante o curso ("…parece-me que existe muito essa diversidade. Acho que essa diversidade é saudável e construtiva. Às vezes… eu até me lembro que anteriormente já houve, houve uma altura em que tivemos lá uma colega que adorava estarmos sempre a fazer

reuniões e depois tínhamos todos de fazer a mesma coisa. Não, acho que a diversidade e cada um fazer como acha é construtivo").

As discentes da mesma instituição, CRIES2, por unanimidade manifestaram também que a forma de lecionar varia de professor para professor, contudo, são as que apresentam uma opinião generalizada mais afastada da opinião da docente da mesma instituição escolar ao referirem sentir que uma minoria de professores varia as suas estratégias de ensino mas que, ao salientarem uma exceção de uma professora demarcam a ideia de que a maioria dos professores apresenta ainda uma pedagogia tradicionalista e expositiva ("Depende dos professores, há os que têm estratégias diferentes, que trazem jogos", "…na matemática e Ciências que tentou inovar…", "A nível do português é… leitura expositiva do século passado.", "Cada professora aborda a matéria da sua forma, abordando estratégias diferentes.", "A professora de música… essa estimula…", "É a própria estratégia, a professora que esteve connosco, ela tem um objetivo, quer que a gente chegue, mas… como quer estimular a criatividade…"). Tal opinião da maioria das alunas CRIES2 vai ao encontro da opinião geral aferida através dos inquiridos CRIES1, ou seja, que a maioria dos docentes apresenta uma metodologia de ensino pouco diversificada ("No geral é o tradicional, o tradicional." discente CRIES1).

Nesta continuidade, também a docente e discentes CRIES3 referem que as metodologias utilizadas variam de professor para professor e consoante a sua abertura a novas ideias, contudo, e apresentando uma perspetiva antagónica à do grupo CRIES1 e maioria de discentes CRIES2, tanto a docente como a maioria das discentes CRIES3 consideram que nos cursos de formação de professores da sua instituição existe diversidade nas metodologias de ensino e como constam os relatos de atividades por elas enunciados ao longo das entrevistas. As alunas CRIES3 referem também que a metodologia de ensino adotada durante o curso é muito direcionada para a autonomia das alunas e com pouca intervenção dos docentes, sendo esta vista como uma metodologia benéfica para o crescimento do futuro professor ("Acho que sim…. todos os anos os projetos são diferentes portanto … todos os anos a proposta é diferente…. Mas tem a ver com criatividade dos professores…" docente CRIES3, "Há várias metodologias…", "Há várias formas." discentes CRIES3).

Análise de dados estatísticos

Os seguintes dados estatísticos foram obtidos através de inquéritos por questionário aplicados a 70 inquiridos, de entre os quais 15 docentes e 55 discentes. (Consultar apêndice 34)

Fator 1- "Incentivo a novas ideias" - 8 itens:

Média global Fator 1 por docentes e discentes através de questionário= 3,928030303 (Nem discordo nem concordo)

Situando-se num nível de avaliação superior da das opiniões das discentes, os docentes com uma média de 4,4583(3) concordam claramente com a existência de incentivo a novas ideias durante o curso. No entanto, as opiniões dos discentes refletem através da média inferior de 3,39 não concordar nem discordar da existência de incentivo a novas ideias, revelando ainda opiniões diversas mas com uma tendência a se aproximarem do valor abaixo correspondente à não concordância da existência de tal incentivo. A apreciação global deste fator, considerando opiniões de docentes e discentes, reflete um valor de média estatística de 3, 928, sendo assim, considerada a aproximação ao valor 4 e correspondente à concordância da existência de incentivo a novas ideias durante o curso.

Fator 2- "Clima para expressão de ideias" - 5 itens:

Média global Fator 2 por docentes e discentes através de questionário= 3,8466666665 (Nem discordo nem concordo)

A maioria dos docentes manifesta claramente através do valor expressivo de 4,53 concordar existir bom clima para a expressão de ideias dos alunos durante o curso. No entanto, esta opinião não é partilhada pelos discentes, uma vez que refletem as suas opiniões num valor estatístico inferior de 3, 16 assinalando uma clara posição neutra de opiniões, (não concordo nem discordo), refletidas através da variância de opiniões das discentes com maior tendência a aproximação de opiniões do nível 2 refletindo assim alguma insatisfação generalizada. Contudo, é de referir ainda, a média global entre discentes e docentes situada num valor próximo de 4 (3,846) o que poderá ser um indicador de haver uma maioria da população inquirida a considerar existir clima para a expressão de ideias.

Fator 3- "Interesse pela aprendizagem do aluno" - 5 itens:

Média global Fator 3 por docentes e discentes através de questionário= 3,760606061 (Nem discordo nem concordo)

A maioria de docentes e discentes não concorda nem discorda nos itens apresentados no fator 3 (3,760606061) e que consistiam em recolher as opiniões acerca do interesse dos professores pela aprendizagem do aluno. O significado do resultado estatístico poder-se-á

analisar assim como dúbio, uma vez que os docentes consideram, através de respostas consistentes e sem grande variância, que os professores durante o curso se interessam pela aprendizagem dos seus alunos, mas que os discentes têm opiniões diversas, inconstantes e por isso também inconclusivas ao se refletirem na não concordância nem discordância das mesmas. Neste sentido, a opinião global de docentes e discentes não permite uma resposta bem definida uma vez que a média das opiniões se insurge no parâmetro: Nem concordo nem discordo, embora exista uma tendência para o parâmetro 4: Concordo, e que remete para a tendência de um fator considerado positivo no desenvolvimento da criatividade durante o curso.

Fator 4- "Avaliação e metodologia de ensino" - 4 itens:

Média global Fator 4 por docentes e discentes através de questionário= 2, 354545454 (Discordo)

A maioria de docentes e discentes discorda na maioria dos itens apresentados no fator 4 (2, 354545454) e que consistia em recolher as opiniões acerca da avaliação e metodologia de ensino. De realçar que as questões aplicadas estão formuladas negativamente, e que, por conseguinte, o significado do resultado estatístico poder-se-á analisar assim como um fator positivo, ou seja, que a maioria dos inquiridos discorda do facto de a avaliação e metodologia de ensino ser de reprodução de conteúdos, reduzida ao conteúdo informativo, rotineira metodologicamente, e com poucas opções para trabalhos a realizar.

Média global Objetivo 1.c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, por docentes e discentes através de questionário= 3,472462121 (Nem discordo nem concordo).

Os resultados estatísticos das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados a docentes e discentes e definidas de acordo com o Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, revelam uma média global dos 4 fatores avaliados de valor 3,472462121, traduzida na escala de avaliação utilizada no parâmetro: Nem discordo nem concordo. Neste sentido, por forma a responder à categoria do Bloco Temático C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como, o valor reflete uma variância de

opiniões entre a concordância e a não concordância acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso, embora que, com uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com "Discordo", ou seja, para uma tendência de não concordância em a criatividade estar a ser desenvolvida durante o curso. De realçar o valor obtido através das opiniões dos discentes, de 3,265340909, traduzida na escala de avaliação: Nem discordo nem concordo, reflexo de uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência das opiniões da maioria das discentes não concordando que a criatividade seja desenvolvida durante o curso. Antagonicamente a esta tendência descendente se encontra o valor obtido através das opiniões dos docentes, de 3,679583333, e que, através do arredondamento à unidade para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Concordo, poder-se-á inferir a existência de uma tendência global dos docentes para considerarem que a criatividade é desenvolvida durante o curso.

De relembrar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.

Possíveis respostas para o objetivo Específico 1. c)

Num constante processo de afunilamento e triangulação da informação obtida através das análises de conteúdo de entrevistas com a de questionários apresentadas e justificadas assertiva e anteriormente com excertos obtidos durante a recolha de dados, pôde, por conseguinte, alcançar-se o objetivo específico **1. c) - Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo**, subjacente ao Bloco Temático C. (Consultar apêndice 37)

Assim, e por unanimidade geral de docentes e discentes é considerado que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores depende do professor que ministra a disciplina e não tanto da disciplina em si ou área curricular. Neste sentido, são também apresentados dois pontos de vista distintos pelas discentes para as quais, uma minoria de alunas da escola CRIES3 sente que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada.

No entanto, um maior grupo de alunas no geral refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência como apontado pelas alunas das escolas de CRIES1 e 2 uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade noutras unidades curriculares como na de matemática ou ciências. Tal discrepância de desenvolvimento da criatividade entre as diversas disciplinas é justificada por considerarem unanimemente mais importante o papel dos professores que lecionam do que a disciplina curricular em si. Neste sentido, e por consenso geral de docentes e discentes, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade. Neste seguimento, as alunas de CRIES1 e 2 acrescentam ainda que o conceito de criatividade varia de professor para professor e que neste sentido, ao não irem ao encontro das ideias do professor e do que ele entende por criativo, na maioria das vezes são penalizadas não só durante a avaliação mas também durante o desenvolvimento das atividades por sentirem ser inibidas quando os professores não se mostram recetivos para compreenderem o ponto de vista das alunas.

Também referido tanto por docentes como por discentes é o facto de que tal desenvolvimento da criatividade não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, e sobretudo, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente.

A docente CRIES3 acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que considera, que por si só já terá valido a pena, de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade.

Nesta continuidade, e indo ao encontro da questão sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso, a grande maioria dos inquiridos na qual se contemplam tanto o docente CRIES1 e 2, bem como a generalidade das alunas inquiridas, consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo. As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Também sobre a avaliação e por consenso geral das alunas inquiridas em todas as escolas, consideram que, mesmo sendo pedida a criatividade não sentem que esta seja valorizada na avaliação final.

Indo ao encontro desta perspetiva das alunas vai a opinião justificada do docente CRIES1 ao alegar que tem vindo a assistir na educação a um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo esta ficado encostada a áreas definidas como artísticas. O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e justifica-o ao compreender não

haver nem condições (muita pressão sobre os professores), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] "a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa" […] "portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português.

O docente CRIES1, e acerca do pouco desenvolvimento da criatividade por parte dos professores realça ainda, tal como as docentes CRIES2 e 3, que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, mas que, e infelizmente, sentem (docentes CRIES1 e 2) que a generalidade dos alunos de hoje prefere receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril como referido pelo docente CRIES1 : "…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas." Esta opinião, da existência de uma certa " preguiça " mental como referido também pela docente CRIES2, vai contra a perspetiva das alunas que alegam querer trabalhar criativa e autonomamente mas que não sentem grande ajuda por parte dos professores nesse sentido.

Nesta continuidade, a docente CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender existir uma caraterística comum dos estudantes atuais, como uma "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar, e manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, ler obras literárias, viajar (embora

considere cada vez menos este fator por haver mais estudantes a viajar), e sobretudo, o conformismo e dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir e como se fosse uma verdade estanque.

Neste sentido, e consensualmente, o grupo de alunas que se manifestou bastante insatisfeito relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, o CRIES1, refere também, tal como a docente CRIES2, que as aulas são muito baseadas em powerpoints e expositivas. As mesmas alunas referem ainda que não sentem ser desenvolvida a criatividade durante o curso referindo vários motivos tais como: o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores, que consideram que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa, que não sentem existir valorização da criatividade na avaliação (referido pela generalidade das alunas inquiridas), que consideram que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo), que sentem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos, que, por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os professores têm que sair da sua zona de conforto e fora dos parâmetros habituais, é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados e que sentem que há professores que não querem ter mais trabalho ou não têm motivação para pensar criativamente, e também por considerarem que trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que por si só pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade.

Por sua vez, tanto a docente CRIES2 como a CRIES3 referem que, mesmo com um plano de estudos existente, mais ou menos limitador, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. Esta linha de raciocínio é corroborada até certa medida pela maioria das alunas CRIES1 que referem sentir que os professores, sobretudo os mais novos, esforçam-se e tentam desenvolver a criatividade através de atividades diferentes e menos expositivas e teóricas, mas que no entanto, compreendem que, por o professor ter tantos outros trabalhos por fazer como por exemplo a correção e supervisão de trabalhos e práticas, projetos, produção de conhecimento entre outras acrescidas à lecionação das aulas, os mesmos acabam por se repetir

e alimentar continuadamente um ciclo vicioso baseado na educação tradicionalista e expositiva e para não terem ainda mais trabalho ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", "Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. ", "Exatamente! Dá trabalho e começam a ver […] eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho […] e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira"). As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos. As mesmas alunas acrescentam ainda que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor.

A título de parêntesis a docente CRIES2 refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento.

Ainda acerca da questão se a criatividade é ou não desenvolvida durante o curso, e com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1, CRIES2 e maioria das alunas inquiridas, (à exceção de um grupo de alunas da CRIES3), a docente CRIES3 é da opinião que existe o desenvolvimento da criatividade durante o curso e que este é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), nos planos de estudos e nos trabalhos que as alunas apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela mesma são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza,

exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar.

Neste âmbito, acerca das práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento da criatividade, segundo a maioria das alunas inquiridas, a minoria de professores no mestrado que estimula o desenvolvimento da criatividade fá-lo não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dá às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas, pela possibilidade de partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados. A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos, algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade mas para outras, como limitadores da criatividade no sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas para desenvolverem a criatividade sem se aperceberem disso mesmo.

As informações anteriormente assinalados e inferidas através de entrevistas foram consolidados através da expressão numérica traduzida pelas médias estatísticas e que resumida e seguidamente se abordam. Assim, os resultados estatísticos das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados a docentes e discentes e definidas de acordo com o Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, revelam uma média global dos 4 fatores avaliados de valor 3,472462121, traduzida na escala de avaliação utilizada no parâmetro: Nem discordo nem concordo. Neste sentido, por forma a responder à questão implícita na categoria do Bloco Temático C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como, o valor reflete uma variância de opiniões entre a concordância e a não concordância acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso, embora que, com uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência de não concordância em a criatividade estar a ser

desenvolvida durante o curso. De realçar o valor obtido através das opiniões dos discentes, de 3,265340909, traduzida na escala de avaliação: Nem discordo nem concordo, reflexo de uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência das opiniões da maioria das discentes não concordando que a criatividade seja desenvolvida durante o curso, bem como do valor antagónico de obtido através das opiniões dos docentes, de 3,679583333, e que, através do arredondamento à unidade para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Concordo, poder-se-á inferir a existência de uma tendência global dos docentes para considerarem que a criatividade é desenvolvida durante o curso.

De relembrar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.

Capítulo 4 - Do dizer ao fazer, vozes cruzadas sobre a criatividade: análise e discussão dos dados.

Neste capítulo intitulado "Do dizer ao fazer, vozes cruzadas sobre a criatividade", põem-se em diálogo as representações sociais de professores e estudantes das escolas CRIES1, 2 e 3, mostrando as consonâncias e dissonâncias entre o que dizem os docentes e discentes sobre a importância e a implementação da criatividade nas práticas pedagógicas quotidianas. Assim, este capítulo serve simultaneamente de análise e discussão dos dados recolhidos e sistematizados nos apêndices 38, 39, 40 e 41 relativos aos objetivos específicos d), e) e f), e objetivo geral respetivamente.

Do dizer ao fazer: criatividade e práticas pedagógicas (objetivo específico 1. d)

Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1.d)- Relacionando Objetivos Específicos: 1.b) com 1.c)

A criatividade entre currículos e práticas pedagógicas (objetivo específico 1. e)

Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1.e)- Relacionando Objetivo Específico 1.c) com a literatura revisada

A criatividade nas políticas educativas e na autonomia escolar (objetivo específico 1. f)

Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1.f)- Relacionando literatura revisada

Procura-se convocar neste capítulo a grande maioria dos autores discutidos no capítulo 1, aquando a revisão da literatura, para suportar as referidas interpretações e análises feitas em 3 contextos portugueses de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico.

Simultaneamente avançam-se já com algumas ideias conclusivas que serão sistematizadas nas reflexões e conclusões finais.

Do dizer ao fazer: criatividade e práticas pedagógicas (objetivo específico 1. d)

As informações referidas de seguida consistem numa humilde busca de respostas para o objetivo específico 1. d) e continuadamente, para o objetivo geral. Neste sentido, e tendo

anteriormente sido justificado cada afirmação com excertos obtidos durante a recolha de dados, quer através de inquéritos por entrevistas individuais e grupais, inquéritos por questionário ou literatura revisada, a investigadora procurou agora levar a informação ao leitor de uma forma mais direta e rápida, não se repetindo assim, ao mencionar novamente grande parte dos excertos.

Desta forma, para o objetivo específico definido e associado ao Bloco Temático D, Obj. 1. d)**- Relacionar as representações sociais sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico**, procedeu-se ao confronto e análise de conteúdo da informação obtida através do objetivo específico 1. b) (no qual se obteve uma visão global da Importância do desenvolvimento da criatividade como consta no apêndice 36), com o objetivo específico 1.c), (no qual se obteve uma visão global das Práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade e como consta no apêndice 37). (Consultar apêndice 38 que relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c), utilizando dados obtidos através de inquéritos por entrevistas e por questionários.)

Tanto docentes como discentes, por unanimidade, consideram muito importante desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico apresentando nesse sentido, vários benefícios tanto para a melhoria das práticas docentes, como das aprendizagens dos seus alunos, produção de conhecimento, ou inclusive para a melhoria de vida pessoal do próprio indivíduo através do aumento de níveis de tolerância, pensamento flexível, sentido crítico e estético, adaptabilidade perante diversos contextos escolares/ profissionais/ de vida, respeito perante cada aluno/ser individual, resolução de problemas, motivação e interesse entre outros: "contribui para que os alunos produzam mais ideias, torna o pensamento mais flexível, desperta a curiosidade e o sentido crítico / estético; ajuda a ser mais tolerante.", "só a criatividade poderá levar à produção de conhecimento, ao invés da reprodução de que também os papagaios são capazes!", "e ainda para a melhoria da vida social", "irá ajudar não só na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal e social". Relembra-se nesta mesma linha de raciocínio Guilford (1967), Torrance (1977), Hennessey & Amabile (1987), Sternberg & Lubart (1995), Gardner (2003), Sternberg (2006), Murdock & Keller-Mathers (2008), Creative Education Foundation (2015), Shepard & Runco (2016), Cropley (2018a e b), Csikszentmihalyi (2014, 2017), Amabile (2017), Unesco (2016 e 2020) entre tantos outros.

De salientar ainda o destaque dado tanto por docentes como por discentes, ao professor enquanto exemplo e modelo a seguir para os alunos (Cropley, 2018b; Amabile & Gryskiewicz, 1989; Connell, 2009; Bokdam, Ende, & Broek (2014), e por isso mais um motivo para a necessidade de se desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso: "Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial." A este propósito recorda-se a importância que a investigação científica e as políticas educativas europeias e nacionais dão à dimensão da criatividade no ensino tais como Trilling & Fadel (2009), Yamin (2017), Cropley (2018a), UNESCO (2016 e 2020) e as atuais diretrizes nacionais explícitas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 para o qual "questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual"(p. 7). A investigadora relembra ainda Schleicher (OCDE, 2012) aquando refere também não existir unanimidade entre os diversos sistemas de educação existentes e acerca de um programa educativo de treinamento de competências promotoras da criatividade, acrescentando que os programas de formação de professores para o século XXI, são como que um desafio chave para a profissão docente o fortalecimento do núcleo técnico de práticas pedagógicas profissionais, o qual exige o desenvolvimento de ecossistemas educacionais que apoiem a criação, a acumulação e a difusão desse conhecimento profissional.

Nesta continuidade, e indo ao encontro da questão sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso a grande maioria dos inquiridos na qual se contemplam tanto o docente CRIES1 ("A criatividade morreu") e CRIES2 ("…acho que não aprendi quase nada na minha formação inicial…"), bem como a generalidade das alunas inquiridas, consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo (Amabile, 2012) acrescentando ainda: "Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais". As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito e o que leva a investigadora a relembrar o aludido por Benavente (1990, p. 294) acerca da formação de professores, para a qual é imprescindível uma formação que não seja tanto baseada na psicologia mas que inclua "uma formação cultural das pessoas e uma formação para

a construção de meios de ação", possibilitadora assim da mudança. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Também sobre a avaliação e por consenso geral das alunas inquiridas em todas as escolas, consideram que, mesmo sendo pedida a criatividade não sentem que esta seja valorizada na avaliação final.

Indo ao encontro desta perspetiva das alunas vai a opinião justificada do docente CRIES1 ao alegar que tem vindo a assistir na educação a um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo esta ficado encostada a áreas definidas como artísticas e neste sentido, a investigadora reflete acerca do currículo do 1º ciclo constante no Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro[14] e acerca da valorização dada à criatividade através das áreas das expressões constatando um reduzido número de horas decretadas pelo Ministério da Educação para a lecionação das áreas expressivas preterindo-as relativamente às disciplinas ditas de prestígio (Goodson, 1998) ou disciplinas nobres, aquelas que segundo Bourdieu (1974) utilizam a escrita como o principal elemento no processo da aprendizagem.

Nesta continuidade, o momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e justifica-o ao compreender não haver nem condições (muita pressão sobre os professores), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] "a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa" […] "portanto a criatividade morreu, acabou!" O docente CRIES1, e acerca do pouco desenvolvimento da criatividade por parte dos professores realça ainda, tal como as docentes CRIES2 e 3, que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor

[14] Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Matriz Curricular do 1º ciclo. Direção Geral de Educação – República Portuguesa – Educação. Acedido a 11 de abril de 2016 em: http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo

poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, mas que, e infelizmente, sentem (docentes CRIES1 e 2) que a generalidade dos alunos de hoje prefere receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril como referido pelo docente CRIES1: "…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas." Esta opinião, da existência de uma certa " preguiça " mental como referido também pela docente CRIES2, vai contra a perspetiva das alunas que alegam querer trabalhar criativa e autonomamente mas que não sentem grande ajuda por parte dos professores nesse sentido.

Nesta continuidade, a docente CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender existir uma caraterística comum dos estudantes atuais, como uma "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar, e manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, ler obras literárias, viajar (embora considere cada vez menos este fator por haver mais estudantes a viajar), e sobretudo, o conformismo e dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir e como se fosse uma verdade estanque.

Neste sentido, e consensualmente, o grupo de alunas que se manifestou bastante insatisfeito relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, o CRIES1, refere também, tal como a docente CRIES2, que as aulas são muito baseadas em powerpoints e expositivas. As mesmas alunas referem ainda que não sentem ser desenvolvida a criatividade durante o curso referindo vários motivos tais como: o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores, que consideram que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa, que não sentem existir valorização da criatividade na avaliação (referido

pela generalidade das alunas inquiridas), que consideram que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo), que sentem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos, que, por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os professores têm que sair da sua zona de conforto e fora dos parâmetros habituais, é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados e que sentem que há professores que não querem ter mais trabalho ou não têm motivação para pensar criativamente, e também por considerarem que trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que por si só pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade.

Os fatores inibidores da criatividade acima referidos, tanto por alunas como pelos docentes CRIES1 e 2, poder-se-ão associar aos referidos também por Amabile (2012), tais como a crítica negativa face a novas ideias, existência de problemas políticos dentro da organização, valorização excessiva de estatuto social/grupal, atitude conservadora e de baixo risco da administração e excessiva pressão perante o criador.

Ainda acerca da motivação a maioria das alunas refere que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas e que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência como apontado pelas alunas das escolas de CRIES1 e 2, e neste sentido, e por consenso geral de docentes e discentes, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade. Neste âmbito relembra-se Connell (2009), Cropley (2018b), Amabile & Gryskiewicz (1989), entre outros, ao salientarem a importância do modelo do professor como potenciador/ inibidor da criatividade.

Por sua vez, tanto a docente CRIES2 como a CRIES3 referem que, mesmo com um plano de estudos existente, mais ou menos limitador, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. Esta linha de raciocínio é corroborada até certa medida pela maioria das alunas CRIES1 que referem sentir que os professores, sobretudo os mais novos, esforçam-se e tentam desenvolver a criatividade através de atividades diferentes e menos expositivas e teóricas, mas

que no entanto, compreendem que, por o professor ter tantos outros trabalhos por fazer como por exemplo a correção e supervisão de trabalhos e práticas, projetos, produção de conhecimento entre outras acrescidas à lecionação das aulas, os mesmos acabam por se repetir e alimentar continuadamente um ciclo vicioso baseado na educação tradicionalista e expositiva e para não terem ainda mais trabalho ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", " Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. ", " Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira"). As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos. As mesmas alunas acrescentam ainda que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor.

A título de parêntesis a docente CRIES2 refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento e neste âmbito também Runco (2004), Sternberg (2006) e Smith (1982) entre outros referem o conhecimento como mais um fator potenciador ou inibidor do pensamento criativo.

Ainda acerca da questão se a criatividade é ou não desenvolvida durante o curso, e com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1, CRIES2 e maioria das alunas inquiridas (quer através de inquéritos por entrevista quer por questionário), à exceção de um grupo de alunas CRIES3, a docente CRIES3 é da opinião que existe o desenvolvimento da criatividade durante o curso e que este é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), nos planos de estudos e nos trabalhos que as alunas apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre

mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso.

A vivacidade e entusiasmo manifestado pela docente CRIES3 ou o referido pelas alunas CRIES2 acerca dos professores que quando motivados propõem atividades mais cativantes e criativas faz relembrar Amabile (2012) no sentido em que relaciona a motivação intrínseca, na qual está implícita a paixão pelo que se faz promovida pelo interesse, envolvimento, desafios ou satisfação pessoais, a níveis de criatividade mais elevados comparativamente à motivação extrínseca como por exemplo a avaliação ou constrangimentos externos ao indivíduo.

Nesta continuidade, acerca das práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento da criatividade e segundo a maioria das alunas inquiridas, a minoria de professores no mestrado que estimula o desenvolvimento da criatividade fá-lo não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa (Amabile, 2012; Runco, 2004) que dá às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas, pela possibilidade de partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados.

A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos, algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade, mas para outras, como limitadores da criatividade no sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas para desenvolverem a criatividade sem se aperceberem disso mesmo. Neste âmbito, a personalidade do indivíduo, mais do que o contexto onde se insere e os estímulos exteriores que recebe, é realçado como sendo ele o responsável direto pelas respostas criativas e tal como se contempla em quadros teóricos referenciados no capítulo 1 relativos a investigadores como Helson (1996), Amabile (2012, 2017), Rhodes (1961), Barron & Harrington (1981), Kaufman (2007), Csikszentmihalyi (1996, 2007), Runco (2004), Lubart (2017), Runco (2015), Sternberg (2006) entre outros.

Ainda numa continuidade de conhecimento do panorama de teorias e práticas no âmbito da criatividade e do papel do docente no desenvolvimento da mesma, relembra-se ainda a aplicação do Inventário aplicado num estudo de Morais M. , et al. (2017), no qual se baseou o questionário presentemente aplicado e que avaliou perceções de alunos do ensino superior em Portugal e Brasil sobre a presença de criatividade nas práticas docentes, instrucionais e avaliativas. De tal estudo, releva-se igualmente a existência de uma discrepância entre a necessidade do desenvolvimento da criatividade e o que o ensino superior efetivamente proporciona. Neste seguimento, relembra-se ainda Cropley (2018a), ao mencionar que o professor deverá ampliar o seu papel promovendo motivações e processos conducentes à criatividade, indo para além da mera transmissão de conhecimentos e habilidades específicas e também Yamin (2017) para os quais o professor deverá ampliar o seu papel no processo ensino e aprendizagem encontrando novos métodos interativos durante o mesmo.

A criatividade entre currículos e práticas pedagógicas (objetivo específico 1. e)

As informações referidas de seguida consistem numa humilde busca de respostas para o objetivo específico 1. e) e continuadamente para o objetivo geral. Neste sentido, e tendo sido no capítulo anterior justificada cada afirmação com excertos obtidos durante a recolha de dados, quer através de inquéritos por entrevistas individuais e grupais e inquéritos por questionário, a investigadora procurou em seguida, interpretar e relacionar a informação recolhida anteriormente, quer através dos inquéritos aplicados, quer através da literatura revisada.

Assim, para o objetivo específico definido e associado ao Bloco Temático E, Obj. 1. e)**- Relacionar os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso**, procedeu-se ao confronto e posterior análise da informação obtida através do objetivo específico 1.c) para o qual se compararam representações sociais de docentes e discentes acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade e como consta no apêndice 37 com a literatura revisada acerca dos currículos de cada instituição de ensino superior contemplada no estudo. (Consultar apêndice 39).

Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1.e) - Relacionando Objetivo Específico 1.c) com a literatura revisada

Dado o presente estudo incidir o seu olhar mais aprofundado sobre as Escolas Superiores de Educação CRIES1, 2 e 3, instituições essas onde foram aplicados inquéritos por questionário e entrevistas individuais e grupais, e recolhidos os dados para posterior análise, a Escola Superior de Educação CRIES1 foi a que neste universo revelou no seu plano de estudos a promoção de competências criativas de uma forma direta através de uma Unidade Curricular. A Unidade Curricular "Artes, Criatividade e Desenvolvimento", patente no plano de estudos do 5º semestre do curso de licenciatura da ESE de Leiria (Despacho n.º 9509/2014, 22 de julho de 2014) é relacionada a áreas das Expressões Plástica/Fotográfica, Musical e Dramática, e apresenta conteúdos a desenvolver tais como: "Conceitos de Criatividade; Tipos de pensamento; Processos Criativos: Técnicas indutoras de Criatividade; Fundamentação teórico-prática da criatividade: Definições conceptuais e operacionais de criatividade; Desenvolvimento de habilidades de pensamento; Características do pensamento criativo; Criatividade como processo específico; Criatividade como produto; Condições para a produtividade criativa; Processos criativos primários e secundários; Experiências criativas; Ativadores Criativos." (Instituto Politécnico de Leiria, 2018, p. 2).

No entanto, e sendo a presente pesquisa relativa ao ciclo de estudos de mestrado, Pereira, no seu estudo de 2020 aponta para a existência de apenas duas Unidades Curriculares de duas Escolas Superiores de Educação nas quais se observa a referência direta à criatividade: na Escola Superior de Educação CRIES1 no currículo do curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico (UC de "Língua, Literacia e Criatividade"); e de uma outra Escola Superior de Educação (não contemplada no presente estudo), nos currículos de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, e Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (UC de Expressões e Criatividade). Pereira (2020) acrescenta ainda o facto de a Escola Superior de Educação CRIES1 ser a única (das 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal analisadas) a integrar em ambos os ciclos de estudo uma UC relacionada com a criatividade, o que poderá, por si só, ser reflexo de uma valorização pontual e pouco expressiva da criatividade nos currículos de Formação de Professores do Ensino Básico em Portugal, acentuando assim a urgência de uma atualização de currículos coerente com as orientações de diversas organizações mundiais e estudos científicos.

No entanto, analisando e comparando os currículos com as representações sociais que docentes e discentes têm relativamente às práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso de mestrado, emergem algumas discrepâncias e questões que de seguida se explanam. Assim, analisando as representações sociais de docentes e discentes da instituição de ensino superior CRIES1, cujo currículo aborda diretamente o tema da criatividade através de uma Unidade Curricular durante a licenciatura, e uma outra durante o mestrado, revela-se uma clara discrepância entre o curricularmente exposto para a promoção de competências criativas e as práticas pedagógicas compreendidas nesse sentido. Tais discrepâncias entre as necessidades e as práticas efetivas são também assinaladas por Azevedo (2016), Almeida & Lopo (2015), Lopo (2016), Nóvoa (2009) e Pereira (2020). Nesta continuidade, em 2003 Gardner referia que em termos de educação as mudanças se efetuam muito lentamente: "We are still teaching the same disciplines and subjects that were taught decades ago" (p.521) e Sternberg (2006, p.90) considera que o processo de mudança e a rejeição de ideias inovadoras poderá advir do facto de a sociedade considerar as novas ideias de ofensivas e de oposição ao socialmente instituído. Ainda neste âmbito, e mesmo tendo a instituição escolar CRIES1 contemplado no seus currículos disciplinas específicas para o desenvolvimento da criatividade, a inexpressiva valorização e investimento da criatividade existente na prática e apontada pela maioria dos discentes e docentes inquiridos faz sobressair mais uma vez o constatado em 1992 Rubenson & Runco aquando referiam o facto de a sociedade considerar o investimento nas capacidades criativas como sendo de alto risco e sem garantias de retorno comparativamente às capacidades consideradas de maior relevância pela educação tradicional. Havendo neste caso específico um suporte curricular e legal para o desenvolvimento da criatividade mas que na prática é pouco sentido pelo docente e discentes, a investigadora questiona-se sobre tal discrepância e relembra também Schleicher (2012 e 2016) ao apontar para a falta de incentivos governamentais para os professores serem mais inovadores em contexto educativo.

Para além da falta de incentivos governamentais referidos anteriormente, o docente CRIES1 acrescenta ainda que o momento atual na educação reflete um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade, quer por motivos internos ao indivíduo, mas sobretudo externos e referentes ao contexto envolvente, nomeadamente à pressão e exigências de encarregados de educação, do governo através do ministério da educação com currículos desajustados e para cumprir, dos sindicatos por promoverem sentimentos de descontentamento na classe docente, das editoras através de uma ditadura de

imposição de manuais a cumprir pelo docente, da instituição educativa de formação de professores exigindo metas e avaliações por terceiros, de invejas, fraca motivação e pouca cooperação na classe docente, entre outros fatores. Neste âmbito o contexto onde se insere o indivíduo e a forma como ele reage criativamente ou não aos estímulos externos é realçado também por investigadores como Rhodes (1961), Runco (2004), Cropley (2018b) ou Amabile & Gryskiewicz (1989), Lubart (2017), Amabile (2017), Gardner (2003), Runco (2017), Csikszentmihalyi (2014), Glaveanu (2014), Sawyer (2017).

Já a maioria das alunas da CRIES1 e 2 referem que a criatividade durante o curso não é muito desenvolvida pelos professores porque, para desenvolverem a criatividade têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, e também porque trabalhar criativamente, segundo as mesmas, implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que pode ser desconfortável para os professores que não são tão abertos e recetivos à criatividade, ou por não dominarem determinado conteúdo ou por não estarem motivados para desempenhar determinada função. Neste âmbito, fatores como a personalidade e o conhecimento são realçados pelas discentes como possíveis inibidores ou potenciadores da criatividade, tal como também contemplados por Plucker, Kaufman, & Beghetto (2015), Schleicher (2012), Trilling & Fadel (2009); Guilford (1950), Clifford (1958), Gordon (1961) e Bailin (1988), Barron & Harrington (1981), Kaufman (2007), Csikszentmihalyi (1996), Amabile (2017), Cropley (2018b), entre outros.

Observando também as unidades curriculares do curso de mestrado de 1º ciclo do ensino básico da CRIES2 e 3 verifica-se a ausência de qualquer unidade curricular específica para o desenvolvimento da criatividade, no entanto, e curiosamente, a Escola Superior de Educação CRIES3, que não apresenta diretamente nenhuma unidade curricular explícita ao desenvolvimento da criatividade durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo, é no entanto a que apresenta maior concordância entre docente e discentes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências criativas, sendo considerado por ambas as posições, e na generalidade, haver a promoção da criatividade durante o mesmo, mesmo não existindo nenhuma unidade curricular explicitamente direta para o desenvolvimento da mesma. A docente realça ainda que a criatividade é promovida em várias disciplinas e através de trabalhos de colaboração.

Tal discrepância entre os currículos e a sua efetividade relativamente às práticas criativas implementadas nas diferentes instituições realça a premissa de Schleicher (2016) aquando refere que, se no passado, a mudança de perspetiva do ensino era centrada no currículo, no futuro, esta deverá ser centrada no aluno, aceitando diversidades e usando práticas pedagógicas diferenciadas que desenvolvam a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisões e formas de trabalho que impliquem a comunicação e colaboração. Assim, e nesta continuidade, o mesmo investigador reforça a necessidade de contemplar um currículo que recompense o indivíduo não só pelo seu conhecimento, mas também pelo que sabe fazer com esse mesmo conhecimento e também com qualidades ao nível de caráter como a empatia, a resiliência, a curiosidade, a coragem, a liderança entre outras, ou seja, o que também é realçado por consenso geral de docentes e discentes ao relacionarem o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade e com o facto ainda, de tal desenvolvimento não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente (Runco, 2017; Helson, 1996, Amabile, 2012 e 2017, Rhodes, 1961, Barron & Harrington, 1981, Kaufman, 2007, Csikszentmihalyi, 1996 e 2007, Runco, 2004, Lubart, 2017, Runco, 2015, Sternberg, 2006). Tal perspetiva é realçada por todos os participantes no estudo e a maioria das discentes (sobretudo da CRIES1 e 2), acrescenta ainda que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo, que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras, mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito, que é pedida criatividade verbalmente mas que são dadas poucas ferramentas para a despoletar e distinguem inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades (apesar de não sentirem refletido tal incentivo na avaliação), ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que, assim sendo, os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto.

Relembra-se então Schleicher (2012) ao mencionar que resultados educativos positivos se relacionam com ambientes de aprendizagem considerados inovadores e

caracterizados pelo bom equilíbrio entre a descoberta e a exploração pessoal, por um lado, e instrução sistemática e orientação por outro, ao mesmo tempo tendo em mente as diferenças individuais, habilidades dos alunos, suas necessidades e motivação, fazendo sobressair assim, nas práticas educativas compreendidas, uma lacuna latente acerca de tal equilíbrio.

Ainda acerca da existência de tal discrepância entre os currículos analisados e as representações socias acerca das práticas criativas implementadas nas diferentes instituições, estudos da OCDE (2016) e de Howells (2018) apontam também para uma forte prevalência de uma educação tradicional generalizada na qual predomina um maior investimento nas capacidades de pensamento convergente e descrédito nas capacidades de pensamento divergente e criativas (Runco, 2004; Sternberg, 2006; Gardner, 2003; Creative Education Foundation, 2015; Cropley, 2018a).

Neste sentido, emerge a questão perentória: que contributos efetivos têm os currículos nas práticas pedagógicas dos professores? Sendo guias orientadores, como se explica a discrepância entre o curricularmente expresso e as práticas pedagógicas compreendidas na Escola superior de educação CRIES1 ou o desenvolvimento da criatividade através das práticas pedagógicas sentidas por docente e maioria de discentes na CRIES3 apesar de, nessa instituição, não haver nenhuma unidade curricular direta e específica para o desenvolvimento da criatividade?

Numa perspetiva de tentar compreender tais discrepâncias entre currículos e representações sociais de práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade, a conjugação de um conjunto de fatores é realçada pelos docentes para a potenciação da criatividade nos alunos, conjugação essa que combina a herança cultural do aluno com o próprio modelo de professor, não estando assim a criatividade unicamente dependente da instituição escolar e seus currículos, professores ou alunos.

Neste domínio é relembrada a perspetiva parcimoniosa de explicação da criatividade de Glaveanu (2014) por distinguir os pré-requisitos fundamentais à criatividade das possíveis influências que interagem fluída e continuamente entre si, antes, durante e após a formação de ideias. De acordo com a teoria parcimoniosa da criatividade, Glaveanu (2014) e Runco (2015) contemplam como influências na criatividade fatores externos e internos ao indivíduo tais como a personalidade e atitude e motivação, contexto cultural e histórico, entre outras, as quais podem ter um impacto significativo no processo, potencial e capacidade criativa, mas que a sua existência não é garantia de criatividade.

Ainda acerca do contexto histórico, de referir ainda que a maioria dos docentes inquiridos considera que a generalidade dos alunos de hoje têm uma certa "preguiça" mental e criativa, pois preferem receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação de inventarem as suas próprias receitas, sendo que, e no entanto, e numa perspetiva da maioria das alunas inquiridas, são os professores que não querem ter mais trabalho acrescido ao prepararem aulas e desafios criativos ou que não têm motivação para pensar criativamente. Neste sentido, mais uma vez se constata o referido por Glaveanu (2014) ou Runco (2015) aquando mencionam que a existência de influências não é garantia de criatividade, e, retomando a teoria parcimoniosa da criatividade, assinala-se o pré-requisito para haver criatividade. Segundo a perspetiva parcimoniosa, apenas o mecanismo é vital para a criatividade e para a qual as influências sociais ou os produtos, devem ser reconhecidos como precedentes ou subsequentes da criatividade (Runco, 2015), e que, independentemente das influências sociais, a criatividade começa sempre com e no indivíduo (Runco, 2017; Helson, 1996; Amabile, 2012 e 2017; Rhodes, 1961; Barron & Harrington, 1981; Kaufman, 2007; Csikszentmihalyi, 1996 e 2007; Lubart, 2017; Sternberg, 2006).

A criatividade nas políticas educativas e na autonomia escolar (objetivo específico 1. f)

As informações referidas de seguida consistem numa humilde busca de respostas para o objetivo específico 1. f) e continuadamente para o objetivo geral. Neste sentido, para o objetivo específico definido e associado ao Bloco Temático F, Obj. 1. f)**- Relacionar as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade**, foi realizada a análise e discussão de dados baseada no confronto da literatura revisada no estudo. (Consultar apêndice 40).

Possíveis respostas para o Objetivo Específico 1.f)- Relacionando literatura revisada.

Nesta continuidade, pôde observar-se que atualmente a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico é enquadrada no Decreto-Lei n.º 79/2014 e vem definir a Licenciatura de formação de professores num 1º ciclo de estudos que garanta a formação base na área da docência e o Mestrado da formação de professores num 2º ciclo de estudos que confira a habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento em que se está a especializar através do complemento dessa formação aprofundando conhecimentos nas áreas de conteúdos

e disciplinas do mesmo grupo. Refere ainda que ”Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.” (p.2819)

No seu preâmbulo o mesmo Decreto aponta para a necessidade de uma formação exigente no conhecimento dos conteúdos da área de docência e didáticas a ela respetivas como forma de assegurar uma formação inicial de professores de qualidade considerada preconizadora de efeitos consideráveis no aumento da qualidade do sistema de ensino. Refere ainda que a profundidade do conhecimento dos professores nas suas áreas específicas se repercute expressivamente na autonomia e segurança do professor em sala de aula, traduzindo-se numa maior qualidade de aprendizagem dos alunos e aponta para uma formação inicial dos professores essencial e insubstituível na garantia da qualidade de formação profissional para a docência. Referem-se nele também as alterações relativas ao aumento da duração de mestrados de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o máximo de quatro semestres, alteração da distribuição dos créditos dentro do currículo e também a separação dos mestrados em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico em duas vertentes: formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal e formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais. Ainda acerca do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de Maio, o mesmo estipula uma estrutura curricular do 1º ciclo de estudos conducente à obtenção de licenciatura em Educação Básica com um número de 180 créditos distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 125; b) Área educacional geral: mínimo de 15; c) Didáticas específicas: mínimo de 15; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15. Relativamente à componente de formação a), na área de docência, consideram-se os seguintes créditos mínimos: a) Português: 30; b) Matemática: 30; c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; d) Expressões: 30.

Sendo a Licenciatura em Educação Básica o requisito mínimo em Portugal para aceder ao 2º ciclo de estudos conducente a mestrados que habilitem profissionalmente ao ensino do 1ºciclo do Ensino Básico, consideram-se as seguintes estruturas curriculares no referido Decreto-Lei n.º 79/2014:

1- Para a obtenção do grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico são necessários 90 créditos, distribuídos pelas seguintes componentes de

formação: a) Área de docência: mínimo de 18; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 21; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 32.

Os trâmites que visam as componentes de formação para obtenção de qualificação profissional são especificadas no decreto anteriormente referido e seguidamente enunciados:

a) Área de docência:

"A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento" e o "aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré- escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares." (p.2821);

b) Área educacional geral:

"abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade […] integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula" (p.2821);

c) Didáticas específicas; "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência" (p.2821);

d) Área cultural, social e ética, assegurada no âmbito das restantes componentes de formação e tendo-se fundido com a componente de Formação em metodologias de investigação educacional (MIE) visa:

"A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de

análise crítica de dados, hipóteses e teorias; d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente." (p.2822);

a) Iniciação à prática profissional:

"Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula […] Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; Realiza- se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara […] perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;" e "numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos" (p.2821).

No entanto, e apesar das constantes mutações legislativas visíveis e como referidas anteriormente, em 2015, após implementação do Decreto-Lei n.º 79/2014 atualmente em vigor, e passados 29 anos após implementação da LBSE e da formalização de um dos pilares da educação no ponto 5 do artigo 2º do capítulo I, a promoção do "desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de ideias, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de Outubro de 1986, p. 3068), Azevedo (2015) evidencia ainda a existência de uma escola caraterizada pela uniformização de massas de alunos e baseada em princípios de homogeneização de tempo, espaço, ação e indivíduos, uma escola construída ainda com visões do séc. XIX mas para o século XXI, durante o qual se mudaram os estudantes, sociedade e mercado de trabalho e sendo por isso urgente, mudar também a educação.

Tal como assinalado pela OCDE (2016) e Howells (2018) também no contexto educativo português Azevedo acrescenta ainda:

"A escola da atualidade continua a seguir o modelo encetado na revolução industrial onde o professor ensina todos da mesma forma, ao mesmo tempo e num mesmo lugar com dezenas de alunos. Uma escola é, pois, uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de conteúdos/atividades pré-formatadas. É preciso preparar os jovens e mudar este paradigma." (2015, 1º parág.)

Ainda nesta continuidade de raciocínio, e observando compreensivamente os dois regimes jurídicos referentes à habilitação profissional para a docência com as respetivas alterações nos currículos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, o primeiro instituído em 2007 (Decreto-Lei n.º 43/2007) na sequência do Processo de Bolonha e o segundo em 2014 (Decreto-Lei n.º 79/2014) que implicaria alterações a partir de 2015/2016, Lopo sugere "uma leitura redutora, quer dos resultados da investigação nacional sobre formação inicial de professores, quer das recomendações dos estudos e relatórios internacionais de análise comparada que são invocados nesse texto legal para justificar, justamente, a introdução dessas alterações" (2016, p. 2).

Ainda assim, e numa constante reformulação legislativa que possibilite a satisfação das atuais diretrizes explícitas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 para o qual "questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual" (p. 7) e que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo do ensino obrigatório, é aprovado o Decreto-Lei n.º 55/2018 que considera fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores, conferindo-lhes assim autonomia, para que, em diálogo com os alunos, as famílias e comunidade, possam beneficiar de uma maior flexibilidade curricular por forma a ir ao encontro dos Princípios, Áreas de Competência e Valores desenhados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo que, e no entanto, tal possibilidade de autonomia para gestão curricular alicerçada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 se reduz aos ensinos básico e secundário, não contemplando também o ensino superior, e sobretudo, a formação de professores que posteriormente irá formar os alunos segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória desenhado pelo Ministério de Educação Português.

Nesta continuidade, e num quadro de mudanças visíveis ao nível governamental para o ensino básico e secundário, que conferem às escolas uma maior autonomia na gestão dos seus currículos com o intuito de irem ao encontro das necessidades prementes do século XXI, volta-se o olhar também para a legislação ao nível do ensino superior no contexto de formação de professores não se tendo verificado ainda nenhum ajuste legislativo ao nível da formação de professores, até à data, neste sentido, e que realce também a necessidade do desenvolvimento

de tais competências nos futuros professores e potenciação da sua valorização em contexto profissional posteriormente.

Contudo, e apesar da verificação do pouco suporte legislativo para a formação de professores também no sentido de estes serem preparados para irem ao encontro do desenvolvimento das competências exigidas no Perfil dos alunos para o século XXI, observa-se alguma autonomia das escolas superiores de educação na gestão dos currículos de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico ao revelarem diferentes matrizes curriculares. No entanto, verifica-se, através de uma pequena minoria de instituições de educação superior, segundo o estudo de Pereira (2020) que analisou os currículos de 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal, a valorização pontual e pouco expressiva de competências criativas através de unidades curriculares desenhadas especificamente com esse intuito como é o caso verificado na CRIES1 e mediante o universo de escolas contempladas no presente estudo.

A valorização pontual e pouco expressiva da criatividade quer através da legislação para a Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Portugal quer através dos currículos para os seus cursos de mestrado acentua assim a urgência de uma atualização tanto legislativa ao nível da formação de professores e por forma a de, estes, se prepararem para poderem ir ao encontro do desenvolvimento das competências dos seus futuros alunos, competências essas consagradas no Perfil dos aluno para o século XXI, como de uma atualização ao nível de currículos das escolas superiores de educação que melhor se ajuste e prepare os futuros professores para valorizarem e desenvolverem também, posteriormente, nos seus futuros alunos, competências constantes no Perfil dos Alunos para o século XXI, desenhado pelo Ministério de Educação português em 2018, e de entre as quais se realça a criatividade.

Entre recomendações, currículos e práticas, por onde anda a criatividade?

Na continuidade interpretativa, pôde por conseguinte alcançar-se o objetivo geral definido - **Conhecer que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que**

docentes e discentes têm acerca da criatividade, sua importância e práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo. (Consultar apêndice 41).

Através do objetivo geral do presente estudo a investigadora tentou conhecer que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes têm acerca da criatividade, sua importância e práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo. Num estudo exaustivo e aprofundado em várias vertentes, que combinou informações obtidas por diversas fontes e instrumentos tais como revisão da literatura e inquéritos por entrevistas individuais e grupais, e por questionários, a investigadora, foi etapa a etapa, confrontando, triangulando e filtrando a informação recolhida para atender primeiramente aos objetivos específicos, e, para gradual e intensivamente, alcançar humildemente, uma ou várias possíveis relações que pudessem atender ao seu objetivo geral.

Numa busca constante por compreender os trâmites legais pelos quais se tece a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e no âmbito da criatividade, a investigadora relembra primeiramente a reformulação legislativa acerca do Perfil dos Alunos para o século XXI à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 para o qual "questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual" (p. 7) e no qual se estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo do ensino obrigatório. Um ano depois, é aprovado o Decreto-Lei nº 55/2018 que considera fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores, conferindo-lhes assim autonomia, para que, em diálogo com os alunos, as famílias e comunidade, possam beneficiar de uma maior flexibilidade curricular por forma a ir ao encontro dos Princípios, Áreas de Competência e Valores desenhados no Perfil dos Alunos para o século XXI à Saída da Escolaridade Obrigatória. No entanto, tal possibilidade de autonomia para gestão curricular alicerçada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 direciona-se específica e diretamente para os ensinos básico e secundário, sendo omissa qualquer necessidade de ajustes ou de adaptações também ao nível do ensino superior, e sobretudo, para os currículos dos cursos de formação inicial de professores que posteriormente irão formar os alunos segundo as orientações consagradas no Perfil dos

Alunos para o século XXI à Saída da Escolaridade Obrigatória desenhado pelo Ministério de Educação Português.

Nesta continuidade, e num quadro de mudanças visíveis ao nível governamental para o ensino básico e secundário que conferem às escolas uma maior autonomia na gestão dos seus currículos com o intuito de poderem ir ao encontro das necessidades prementes do século XXI, volta-se o olhar ainda mais atento para a legislação ao nível da formação inicial de professores e no âmbito da criatividade.

Assim, e observando o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 79/2014 no qual a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico se enquadra, é nele realçada a necessidade de uma formação exigente no conhecimento dos conteúdos da área de docência e didáticas a ela respetivas como forma de assegurar uma formação inicial de professores de qualidade considerada preconizadora de efeitos consideráveis no aumento da qualidade do sistema de ensino, e ainda, que a profundidade do conhecimento dos professores nas suas áreas específicas se repercute expressivamente na autonomia e segurança do professor em sala de aula, traduzindo-se numa maior qualidade de aprendizagem dos alunos. Desta forma, o Ministério de Educação reconhece e realça a formação inicial dos professores como essencial e insubstituível na garantia da qualidade da formação profissional para a docência, do sistema de ensino e das aprendizagens dos alunos. Após a observação exaustiva do Decreto-Lei acima citado e segundo o qual se rege atualmente a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico, e mesmo tendo consciência que tal decreto fora homologado antes do Despacho n.º 6478/2017 acerca do Perfil dos alunos para o século XXI e, para o ensino obrigatório, para além de, nele, na altura, ainda não se verificar qualquer alusão explícita para o desenvolvimento de competências criativas nos futuros professores nas componentes de formação visadas, (mesmo já havendo diversas diretrizes internacionais nesse sentido como verificado através da revisão da literatura), a mesma omissão perdura no tempo e mesmo depois de o Ministério da Educação ter homologado o Despacho n.º 6478/2017. Após intensa pesquisa para aferir da existência de algum posterior documento legal que interligasse as competências a desenvolver nos alunos do século XXI à saída da escolaridade obrigatória e a formação inicial de professores que futuramente irão desenvolver tais competências, não se verificou nenhum ajuste legislativo até à presente data neste sentido, e que realce também a necessidade do desenvolvimento de competências criativas nos futuros professores para sua potenciação e valorização em contexto profissional posteriormente. De salientar neste âmbito também, o destaque dado por docentes

e discentes inquiridos ou na literatura revisada (Connell, 2009; Cropley, 2018b; OCDE, 2012; Bokdam, Ende, & Broek, 2014), para o professor enquanto exemplo e modelo a seguir para os alunos, sendo por isso, mais um motivo para a necessidade de se desenvolver a criatividade dos alunos futuros professores durante o curso ("Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial." resposta obtida por um docente através de pergunta aberta de questionário e corroborada pela maioria dos inquiridos).

Continuadamente, relembra-se também Nóvoa (2009) aquando se refere a um início do século XXI marcado pelo regresso dos professores ao centro das preocupações educativas e pelo que se considerava por bom professor, preocupação essa também refletida, no acrescento de mais uma missão para o professor e consequente alteração legislativa como sucinta e seguidamente se explana. Assim, e numa continuidade reflexiva acerca das alterações jurídicas e curriculares dos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo, a investigadora relembra a adaptação curricular feita após a elaboração do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996, no qual se anuncia a conjugação de uma quarta missão da educação à clássica trilogia em voga no final do século XX baseada no saber, no saber fazer e no saber ser: a de aprender a viver juntos (Nóvoa, 2009). Tal missão, é posteriormente enfatizada por Jaques Delors através dos quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (saber agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (saber cooperar com os outros), e aprender a ser (conceito principal integrador dos anteriores) (UNESCO, 2012b). Em Portugal, tal preocupação educativa de aprender a viver juntos reflete-se também através da consideração da componente de saberes culturais, sociais e éticos nos currículos de formação inicial de professores e por forma a contemplar uma formação cada vez mais multifacetada e multidisciplinar que desse resposta à crescente diversidade cultural presente na escola (Deliberação nº 1488/2000, 2000), e perspetivando, na transição para o século XXI, o papel do professor cada vez mais alargado e direcionado para uma crescente valorização do professor reflexivo, investigador, intercultural e gestor de currículo dada a complexidade das situações presentes nos espaços e práticas pedagógicas (Leite, 2005).

Neste seguimento, a deliberação emanada pela UNESCO em 1996 teve repercussões ao nível legislativo e na prática no sistema educativo português através da criação da componente de saberes culturais, sociais e éticos nos currículos de formação inicial de

professores, e é neste pressuposto de adaptação e reformulação dos planos de formação de professores às reais necessidades da atualidade, que várias entidades, quer individuais, empiricamente como os docentes e discentes inquiridos ou cientificamente como investigadores como Trilling & Fadel (2009) ou Schleicher (2012), quer organizacionais através de um estudo de Howells publicado pela OCDE (2018), UNESCO (2016) entre tantos outros, enfatizam a necessidade de criar um plano estratégico com novas linhas orientadoras acerca dos programas de formação de professores e da educação para o século XXI.

Contudo, observando sucinta e reflexivamente os regimes jurídicos referentes à habilitação profissional para a docência no século XXI, tanto o Decreto-Lei n.º 43/2007 formalizado na sequência do Processo de Bolonha é apontado por Ceia (2007b) como mais uma lei reflexo de uma cadeia em espiral com 30 anos, reveladora de uma falta de pensamento estratégico no que diz respeito à formação inicial de professores ao fazer sobressair a tónica de uma filosofia de formação de professores generalistas, como o atual Decreto-Lei n.º 79/2014, é referido por Lopo como um resultado de "uma leitura redutora, quer dos resultados da investigação nacional sobre formação inicial de professores, quer das recomendações dos estudos e relatórios internacionais de análise comparada que são invocados nesse texto legal para justificar, justamente, a introdução dessas alterações" (2016, p. 2). Ainda nesta mesma linha reflexiva, passados 29 anos após implementação da LBSE e da formalização de um dos pilares da educação no ponto 5 do artigo 2º do capítulo I, a promoção do "desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de ideias, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de Outubro de 1986, p. 3068), e apesar das constantes mutações legislativas visíveis ao longo do tempo, um ano após a implementação do Decreto-Lei n.º 79/2014 atualmente em vigor, Azevedo (2015) aponta também para a existência de uma escola caraterizada pela uniformização de massas de alunos e baseada em princípios de homogeneização de tempo, espaço, ação e indivíduos, uma escola construída ainda com visões do séc. XIX mas para o século XXI, durante o qual se mudaram os estudantes, sociedade e mercado de trabalho e sendo por isso urgente, mudar também a educação. O mesmo acrescenta ainda que a escola atualmente ainda segue o modelo preconizado durante a revolução industrial e no qual o professor ensinava todos da mesma forma, tempo e lugar: "Uma escola é, pois, uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de conteúdos/atividades pré-formatadas. É preciso preparar os jovens e mudar este paradigma." (2015, 1º parág.).

Assim, e esboçado sucinta e reflexivamente o contexto legal da formação de professores em Portugal no século XXI, com pontos positivos e menos positivos, mas sobretudo, como algo mutável e não estanque, relembra-se o estudo de Bokdam, Ende, & Broek (2014) acerca das perspetivas da formação de professores do ensino básico na Europa e que contempla a existência de uma variação considerável de programas de formação inicial de professores mediante também as divergentes conceções nacionais do que se entende por bom professor, sendo que, e no entanto, o estudo de Connell (2009), salienta bem que, mais importante do que o significado do bom professor no singular é a necessidade de formar modelos de bons professores e de bom ensino no sentido coletivo, modelos de formação de professores que apoiem práticas de ensino criativas, diversificadas e justas para uma educação futura diferente da do passado.

Nesta continuidade, o olhar reflexivo volta-se sobre os currículos educativos, desenhados a partir de uma ideia de cidadão que se quer construir (Silva, 2010), e é neste sentido, reconhecendo a urgência em refletir e reformular a escola e os seus currículos, que em 2010 foi promovida em Assembleia da República, pela Comissão de Educação e Ciência conjuntamente com o Conselho Nacional de Educação, uma conferência com o intuito de debater questões como: "Que Currículo para o século XXI?", e "O que se pretende que os alunos aprendam na escola?" (Assembleia da República, 2010, p. 5). De salientar a intervenção de Maria Emília Brederode Santos na mesma conferência ao enfatizar a necessidade de pensar num currículo capaz de "equilibrar um tronco comum de saberes, capacidades e atitudes indispensáveis ao cidadão de hoje, mas que inclua também a criatividade, a capacidade de escolha, a capacidade de ter e exprimir uma marca pessoal." (Assembleia da República, 2010, p. 70).

Nesta sequência evolutiva e tentando atualizar essas mesmas respostas ao contexto histórico e temporal, surge também em 2017, o Perfil para os Alunos do século XXI à saída da escolaridade obrigatória, emanado pelo Ministério de Educação e homologado através do Despacho n.º 6478/2017.

Num quadro visível de mudanças legislativas para o ensino obrigatório, e procurando compreender de que forma os currículos de formação inicial de professores estão também eles a ser ajustados e enquadrados nas atuais premissas para o futuro da educação desenhadas pelo Ministério da Educação em Portugal, analisaram-se currículos de diversas Escolas Superiores de Educação do país, incidindo um olhar mais incisivo nas instituições de ensino contempladas

no presente estudo, e acerca da existência ou não de alguma estrutura curricular destinada à promoção da criatividade por ser ela uma das competências a desenvolver nos alunos do século XXI segundo o Ministério da Educação português e organizações diversas a nível mundial como já referido anteriormente, e também por ser ela o foco principal do presente estudo, em contexto de formação inicial de professores.

Assim, e relativamente aos planos de estudo conducentes ao grau de Mestre em Educação Básica, de salientar o estudo de Pereira (2020) que analisou os currículos de 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal e que refere a existência de apenas duas Unidades Curriculares de duas Escolas Superiores de Educação nas quais se observa a referência à criatividade. Uma destas instituições é a CRIES1 participante no presente estudo, e cujo currículo do curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico contempla a Unidade Curricular de "Língua, Literacia e Criatividade", e uma outra instituição de formação de professores, não incluída no presente estudo, e cujos currículos de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, e Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, contemplam a Unidade Curricular de Expressões e Criatividade. O mesmo estudo, acrescenta ainda o facto de a Escola Superior de Educação denominada aqui por CRIES1, ser a única, (das 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal analisadas), a integrar em ambos os ciclos de estudo uma Unidade Curricular relacionada com a criatividade.

Neste contexto, e apesar da verificação do escasso suporte legislativo para a formação de professores no sentido a se potenciarem diretamente competências criativas nalguma estrutura curricular específica para o efeito e como referido anteriormente, observa-se no entanto, alguma autonomia das escolas superiores de educação na gestão dos currículos de Formação Inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico ao revelarem diferentes matrizes curriculares adaptadas ao contexto educativo atual. Contudo, através da observação de uma escassa minoria de instituições de formação de professores com unidades curriculares desenhadas especificamente com o intuito de potenciar competências criativas e como é o caso excecional verificado na CRIES1, é também necessário reforçar e subscrever a análise realizada por Pereira (2020) ao mencionar que atualmente existe uma valorização pontual e pouco expressiva da criatividade nos currículos de Formação de Professores do Ensino Básico em Portugal.

Assim, e mediante a análise dos currículos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, pôde observar-se que das instituições de ensino superior contempladas no presente estudo a Escola Superior de Educação CRIES1 foi a única que neste universo revelou no seu plano de estudos, tanto no curso de licenciatura como no de mestrado, a promoção de competências criativas de uma forma direta através das Unidades Curriculares: "Artes, Criatividade e Desenvolvimento", patente no plano de estudos de licenciatura de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, e "Língua, Literacia e Criatividade", patente no plano de estudos de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico.

No entanto, e analisando as representações sociais de docentes e discentes dessa mesma instituição de ensino superior CRIES1 acerca da criatividade, unanimes, revela-se uma clara discrepância entre o curricularmente exposto para a promoção de competências criativas e as práticas pedagógicas compreendidas nesse sentido. Tal discrepância entre o curricularmente exposto para a promoção de competências criativas e as práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento de tais competências na educação é também assinalada por Azevedo (2016), Almeida & Lopo (2015), Lopo (2016), Nóvoa (2009), Pereira (2020), Schleicher (2016). Tanto docente como discentes consideram que na maioria das disciplinas a criatividade dos alunos é pouco desenvolvida. O docente considera que o momento atual na educação reflete um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e as alunas referem que a criatividade durante o curso não é muito desenvolvida devido aos professores, ou porque, para desenvolverem a criatividade têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, ou, porque trabalhar criativamente, segundo as mesmas, implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que poderá ser desconfortável para os professores que não são tão abertos e recetivos à criatividade, por não dominarem determinado conteúdo ou por não estarem motivados para desempenhar determinada função.

Neste âmbito tanto o contexto como a personalidade assinalados por docente e discentes são realçados também por investigadores como Rhodes (1961), Runco (2004), Cropley (2018b) ou Amabile & Gryskiewicz (1989), Lubart (2017), Amabile (2017), Gardner (2003), Runco (2017), Csikszentmihalyi (2014), Glaveanu (2014), Sawyer (2017), Plucker, Kaufman, & Beghetto (2015), Schleicher (2012), Trilling & Fadel (2009); Guilford (1950),

Clifford (1958), Gordon (1961) e Bailin (1988), Barron & Harrington (1981), Kaufman (2007), Csikszentmihalyi (1996), Amabile (2017), Cropley (2018b), entre outros.

Curiosamente a Escola Superior de Educação CRIES3, que não apresenta diretamente nenhuma unidade curricular explícita ao desenvolvimento da criatividade durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo, é no entanto a que apresenta maior concordância entre docente e discentes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências criativas, sendo considerada, por ambas as posições, e na generalidade, a existência da promoção da criatividade durante o mesmo, mesmo não existindo nenhuma unidade curricular explicitamente direta para o desenvolvimento da mesma.

Neste sentido, realça-se o referido por consenso geral de docentes e discentes ao relacionarem o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade e com o facto ainda, de tal desenvolvimento não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente (Runco, 2017; Helson, 1996, Amabile, 2012 e 2017, Rhodes, 1961, Barron & Harrington, 1981, Kaufman, 2007, Csikszentmihalyi, 1996 e 2007, Runco, 2004, Lubart, 2017, Runco, 2015, Sternberg, 2006).

Tal perspetiva é realçada por todos os participantes no estudo e a maioria das discentes (sobretudo da CRIES1 e 2), acrescenta ainda que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo, que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram que são incentivadas verbalmente para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Tal lacuna é também assinalada por Schleicher (2012) ao mencionar nas práticas educativas compreendidas o pouco equilíbrio entre a descoberta e a exploração pessoal, por um lado, e instrução sistemática e orientação por outro, tendo simultaneamente em mente as diferenças individuais, habilidades dos alunos, suas necessidades e motivação.

Ainda acerca da existência de tal discrepância entre os currículos analisados e as representações socias acerca das práticas criativas implementadas nas diferentes instituições,

mesmo após as diretivas internacionais no sentido da promoção da criatividade, estudos da OCDE (2016) e Howells (2018) apontam ainda para uma forte prevalência da prática de uma educação tradicional generalizada na qual predomina um maior investimento nas capacidades de pensamento convergente e descrédito nas capacidades de pensamento divergente e criativas (Runco, 2004; Sternberg, 2006; Gardner, 2003; Creative Education Foundation, 2015; Cropley, 2018a). É neste sentido, e para que a mudança ocorra, que o desafio de desenvolver a criatividade no contexto educativo deverá ser primeiramente compreendido como parte estruturante inerente a projetos pedagógicos que visam a construção de alunos cidadãos "capazes de viver em comum e de agir, de forma crítica e solidária", e que, mesmo sabendo não possuírem respostas ou decisões imediatas, se definem através de soluções criativas e durante a descoberta de novos caminhos por eles percorridos (Haetinger & Trindade, 2017, p.197); Alunos e cidadãos que, mais do que adquirirem conhecimentos (rapidamente tornados obsoletos) são capazes de se adaptarem "constantemente a nova informação, a novas técnicas e tecnologias, a novas formas de gestão, a novas formas organizacionais, por outras palavras, a novo saber, a novo saber-fazer, a novo saber estar, no limite, a novo saber ser" (Silva; 2006, p.281).

Ainda numa perspetiva de tentar compreender tais discrepâncias entre currículos e representações sociais de práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade, realça-se um fator considerado determinante pelos inquiridos e para a potenciação da criatividade nos alunos, o da conjugação entre a herança cultural do aluno e o modelo de professor (Rhodes, 1961; Runco, 2004; Cropley, 2018b; Amabile & Gryskiewicz, 1989; Lubart, 2017; Amabile, 2017; Gardner, 2003; Runco, 2017; Csikszentmihalyi, 2014; Glaveanu, 2014; Sawyer, 2017; Plucker, Kaufman, & Beghetto, 2015; Schleicher, 2012; Trilling & Fadel, 2009; Guilford 1950; Clifford, 1958; Gordon, 1961; Bailin, 1994; Barron & Harrington, 1981; Kaufman, 2007; Csikszentmihalyi, 1996; Amabile, 2017; Cropley, 2018b).

No entanto relembra-se Glaveanu (2014) ou Runco (2015) aquando mencionam que a existência de influências não é garantia de criatividade. Segundo a perspetiva parcimoniosa (Glaveanu, 2014), apenas o mecanismo é vital para a criatividade e para a qual as influências sociais ou os produtos, devem ser reconhecidos como precedentes ou subsequentes da criatividade (Runco, 2015). Ainda neste âmbito, tal como referido por Silva (2003, 2006), relembram-se as palavras do docente CRIES1 acerca da importância da família no desenvolvimento do indivíduo: "O grande elemento importante aqui é a Família! Se és assim,

interessada por estas questões, agradece à tua mãe, ao teu pai, provavelmente aos teus avós… portanto, o centro disto tudo é muito íntimo". Acrescido a esta ideia, refoça-se ainda a opinião da maioria dos inquiridos nas entrevistas ou inclusive de investigadores como Runco (2015 e 2017), Helson (1996), Amabile (2012 e 2017), Rhodes (1961), Barron & Harrington, (1981), Kaufman (2007), Csikszentmihalyi (1996, 2007, 2014, 2017), Lubart (2017), Sternberg (2006, 2017), Plucker, Kaufman & Beghetto (2015), Glaveanu (2014), Grigorenko (2017) entre tantos outros, por realçarem o "eu", o indivíduo como o principal responsável por permitir ou não que a criatividade se desenvolva ("…depende de nós…" discente CRIES2), e que, independentemente das influências sociais ou de outros fatores, a criatividade começa sempre com e no indivíduo.

Análise Conclusiva

Possíveis Conclusões

O Perfil dos Alunos para o século XXI homologado através do Despacho n.º 6478/2017 no qual o Ministério de Educação português realça as competências necessárias dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, juntamente com a literatura investigacional internacional acerca da importância do desenvolvimento da criatividade para o século XXI referida na revisão da literatura, incitaram a presente pesquisa do projeto doutoral, na procura de respostas para tentar compreender como estão os futuros professores a ser preparados para irem ao encontro do desenvolvimento de tais competências nos seus futuros alunos, nomeadamente das competências criativas destacadas pelo Ministério da Educação no documento acima referido e enquadrado em documentos internacionais como: European Union's Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, Future of Education and Skills: Education2030 da OCDE, Education 2030 Framework for Action desenhado pela UNESCO.

Após a observação exaustiva do Decreto-Lei n.º 79/2014 segundo o qual se rege atualmente a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e de intensa pesquisa para aferir da existência de algum posterior documento legal que interligasse as competências a desenvolver nos alunos do século XXI à saída da escolaridade obrigatória homologado através do Despacho n.º 6478/2017 e a formação inicial de professores que futuramente irão desenvolver tais competências, não se verificou nenhum ajuste legislativo no contexto da formação de professores até à presente data neste sentido, e que realce também a necessidade do desenvolvimento de competências criativas nos futuros professores para sua potenciação e valorização em contexto profissional posteriormente.

Nesta continuidade, o olhar reflexivo volta-se sobre os currículos educativos, desenhados a partir de uma ideia de cidadão que se quer construir por forma a compreender como os currículos de formação inicial de professores estão também eles a ser ajustados e enquadrados às atuais premissas para o futuro da educação desenhadas pelo Ministério da Educação em Portugal. Assim, e apesar do escasso suporte legislativo para se potenciarem diretamente competências criativas nalguma estrutura curricular específica para o efeito, verifica-se alguma autonomia por parte das escolas superiores de educação pela diversidade de matrizes curriculares. Contudo, constata-se também a escassez de unidades curriculares

desenhadas especificamente com o intuito de potenciar competências criativas e como é o caso excecional verificado na Escola Superior de Educação CRIES1.

No entanto, claras discrepâncias emergem aquando a observação e comparação entre o curricularmente exposto para a promoção de competências criativas e as práticas pedagógicas compreendidas nesse sentido.

Neste sentido, e mesmo contemplada curricularmente a potenciação da criatividade pela Escola Superior de Educação CRIES1, assinala-se um desfasamento com as representações sociais de docentes e discentes dessa mesma instituição por manifestarem existir muito pouca valorização e potenciação da criatividade durante o curso. Neste sentido, vão também as representações sociais da docente e discentes da instituição CRIES2 e acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, não constando nenhuma unidade curricular específica com esse intuito. Tal discrepância é também observada na instituição CRIES3, embora que, num pólo oposto, e uma vez que, mesmo não apresentando diretamente nenhuma unidade curricular explícita ao desenvolvimento da criatividade, apresenta maior concordância entre docente e discentes ao considerarem existir a promoção da criatividade durante o curso.

Ainda acerca da existência de tal discrepância entre os currículos analisados e as representações socias acerca das práticas criativas implementadas nas diferentes instituições, mesmo após a investigação e as diretivas internacionais apontarem no sentido da promoção da criatividade, estudos da OCDE (2016) e de Howells para a OCDE (2018) assinalam também para a existência de uma forte prevalência da prática de uma educação tradicional generalizada na qual predomina um maior investimento nas capacidades de pensamento convergente e descrédito nas capacidades de pensamento divergente e criativas.

Nesta sequência de análises, conjugação e triangulação de informações aferidas no presente estudo, verifica-se assim uma pontual valorização e fraca expressividade da promoção de competências criativas nos futuros professores, quer através da legislação para a Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Portugal, quer através dos currículos dos cursos de mestrado das instituições de formação inicial de professores analisadas, quer também, através das representações sociais acerca das práticas educativas e no âmbito da criatividade preconizadas nessas mesmas instituições educativas, acentuando assim, a urgência de uma atualização quer legislativa ao nível governamental, quer curricular e ao nível das instituições de formação de professores, quer das práticas pedagógicas imprimidas nesses contextos

educativos, e por forma a existir uma maior coerência com as orientações das diversas organizações mundiais, estudos científicos e premissas atuais do Ministério da Educação para a Educação em Portugal, para os quais a emergência da criatividade e urgência do seu desenvolvimento para viver no século XXI estão bem patentes.

No entanto, independentemente de toda a panóplia de informação e conhecimento apresentada no presente estudo que pouco na prática parece abonar a favor do desenvolvimento da criatividade, e permitindo-se o investigador em fazer uma humilde e esperançosa analogia criativa na qual compreende a criatividade como uma semente, a terra mais ou menos fértil como o potencial criativo ou material genético de cada um, a luz do sol e condições ambientais como os fatores externos ao indivíduo, e o ato de regar associado à vontade consciente do criador em regar a sua semente criativa, o seu crescimento poderá ainda ocorrer pois, tal como se verifica na natureza, até nos ambientes mais inóspitos cresce a mais bela flor!

Limitações ao estudo

Ao longo da presente investigação, durante um percurso também ele próprio de avaliação constante e reajuste dinâmico, (dentro das possibilidades em curso), sobressaíram algumas dificuldades limitativas caraterísticas da própria natureza da investigação e que a investigadora humildemente assinala. Neste sentido, reconhece como limitadora a natureza interpretativa pelo qual se regeu o presente estudo, impossibilitando assim a generalização de conclusões e ampliação de conhecimentos teóricos (Amado, 2014), e assume e reforça a sua escolha também por ser claro o interesse em enfatizar uma representatividade de conclusões baseada em critérios de compreensão e pertinência (Erickson, 1989).

Outra dificuldade acrescida sentida aquando a recolha da informação foi durante a aplicação dos inquéritos por questionário. Neste âmbito, verificaram-se diversos desafios como por exemplo o acesso aos endereços eletrónicos dos participantes e também as não-respostas aos inquéritos on-line por parte de uma grande quantidade de elementos da amostra selecionada colocando problemas à própria validade externa do estudo (Tashakkori & Teddlie, 2009), e no âmbito da recolha de informação através deste instrumento on-line. De relembrar, no entanto, que a recolha de informações fora obtida não só através dos inquéritos por questionário, mas também através de inquéritos por entrevistas individuais, inquéritos por entrevistas grupais (estudo de multicasos em profundidade) e da própria revisão da própria literatura, tendo desta

forma sido superadas quaisquer possíveis lacunas relativas a falta de informação advinda durante a aplicação dos questionários.

Questões Emergentes

Acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico em Portugal no início do século XXI, várias foram as questões que foram ganhando forma ao longo do estudo. Neste âmbito, verificaram-se dois polos antagónicos maioritariamente formados por docentes e discentes, as quais mencionaram que os professores pouco desenvolviam a criatividade ou desafiavam as alunas a desenvolverem a criatividade com atividades específicas com esse propósito direto, e uma também maioria das opiniões, agora de docentes, que consideraram existir alguma "preguiça" mental por parte das alunas para desenvolverem a criatividade durante a realização de trabalhos do curso. Posto isto, e sem colocar em causa a veracidade de qualquer uma das posições por se tratar de opiniões e sentimentos, é de refletir sobre esta divergência de opiniões nas quais é apresentada uma perspetiva mais generalizada dos docentes, fundamentada em anos de experiência pedagógica na formação de alunos futuros professores, e tendo por isso base de comparação de diferentes posturas dos mesmos ao longo dos anos, e também uma perspetiva mais individual das alunas da atualidade presente. Nesta continuidade de raciocínio, como que automaticamente emerge uma nova questão: Será que as alunas da formação de professores de antigamente desenvolviam mais profundamente as suas competências criativas? Será que a geração que se formou como professor/a pós 25 de abril desenvolveu mais a sua criatividade? De que forma a atuação pedagógica dessa geração era criativa? Que paralelismo se poderia traçar entre as atuações pedagógicas da geração de professores pós 25 de abril e as atuações pedagógicas dos professores formados atualmente e à luz da criatividade? Seriam mais criativas? Foram os alunos de então, preparados por esses professores da geração pós 25 de abril, também melhor no âmbito da criatividade e para superar as adversidades? De que forma vivem atualmente esses alunos de outrora face às mudanças e imprevistos que vivemos atualmente? Arranjaram soluções criativas para os imprevistos da sua vida facilmente? Esses alunos dessa época, também na gíria associados de "geração à rasca", como reagem às adversidades dos tempos? E atualmente como reagem criativamente os jovens futuros professores perante as adversidades? Procuram soluções criativas? Ou vão em busca de receitas já feitas como mencionado pelo docente CRIES1?

Num outro rumo apreciativo das informações inferidas durante o estudo e acerca da relação observada entre os currículos das diferentes escolas superiores de educação analisados e as opiniões, por discentes e docentes, relativa ao desenvolvimento da criatividade durante o curso de mestrado de professores do 1º ciclo do ensino básico em Portugal no início do século XXI, emerge a questão perentória: Que contributos efetivos têm os currículos nas práticas pedagógicas dos professores? Sendo guias orientadores, como se explica a discrepância entre o curricularmente expresso e as práticas pedagógicas compreendidas na Escola Superior de Educação CRIES1 ou o desenvolvimento da criatividade através das práticas pedagógicas sentidas por docente e maioria de discentes na CRIES3 apesar de, nessa instituição, não haver nenhuma unidade curricular direta e específica para o desenvolvimento da criatividade, e contrariamente ao observado na CRIES1? Qual será então o contributo efetivo dos currículos e que peso nas práticas educativas têm os professores? Farão assim tanto sentido as inúmeras reformas educativas? Como são depois postas em prática? Claro está, e como referido por uma discente CRIES3 "depende de professor, depende do contexto…", mas, poderão os professores do ensino superior "mover montanhas" invertendo o sentido das reformas educativas, partindo as mesmas do local da prática efetiva e local, para as fazer chegar ao Ministério da Educação, traduzindo-as em práticas coletivas? Será assim tão determinante o currículo? Será assim tão determinante o professor?

Nesta continuidade reflexiva das informações auferidas durante o presente estudo, a investigadora incide também o seu olhar introspetivo perante a interpretação de alunas acerca do modelo de professor criativo e das suas opiniões sobre como consideram que o docente do ensino superior se vê a si próprio para ser um bom docente, ou seja, que modelo de professor do ensino superior têm os docentes do ensino superior deles próprios? Segundo as opiniões das alunas, os docentes do ensino superior como que auto inibem-se na possibilidade de promoção da criatividade no contexto universitário por terem a opinião de que o docente considera que "brincar" às criatividades não é algo sério e ajustado ao contexto de ensino superior ("Eu acho que eles não são criativos porque eles selecionam, pronto, faculdade" [abre os braços como se tivesse acabado o tempo para se brincar à criatividade, entrando-se nalgo muito sério]. discente CRIES2).

Neste âmbito, emerge a questão sobre como é que o próprio docente do ensino superior se vê a ele próprio para ser um bom profissional? Que tipo de modelo de professor do ensino superior a seguir é que ele construiu? Qual é para os docentes do ensino superior o modelo ideal

de professor do ensino superior? Será que o professor do ensino superior considera menos profissional aquele que "brinca" criativamente nas suas aulas e mais profissional aquele professor sério, de pensamento convergente e mais limitador à liberdade criativa durante as suas aulas? Será que a própria ideia tradicional de ciência associada a um rigor científico quantitativo está a moldar atualmente e ainda as perceções de modelo de professor do ensino superior? Haverá diferenças marcantes entre o modelo de professor criado por docentes dos vários cursos? Existirá alguma constante entre os diversos modelos criados?

A este propósito relembra-se ainda o estudo de Bokdam, Ende, & Broek (2014) acerca das perspetivas da formação de professores do ensino básico na Europa e que contempla a existência de uma variação considerável de programas de formação inicial de professores mediante também as divergentes conceções nacionais do que se entende por bom professor, e neste sentido, relembra-se a conceção de professor enquanto negociador, estimulador e criador de condições para a formação de alunos e cidadãos com autonomia intelectual e sociomoral, "capazes de utilizar e recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática" (Trindade & Cosme; 2010, p.193).

No entanto, o estudo de Connell (2009), salienta bem que, mais importante do que o significado do bom professor no singular é a necessidade de formar modelos de bons professores e de bom ensino no sentido coletivo, modelos de formação de professores que apoiem práticas de ensino criativas, diversificadas e justas para uma educação futura diferente da do passado.

Bastantes são as questões que emergem de tão simples observações, o que poderá ser um indicador também de que muito ainda há a explorar neste âmbito científico, da educação e, da criatividade… Um rol imenso de caminhos divergentes, não só por se tratar de um estudo científico mais do que atual e pertinente nos dias de hoje para os quais a criatividade é uma das chaves mestras ao sucesso, como também, por o próprio tema da criatividade ser divergentemente aberto a inúmeras questões e possibilidades…

Haja Criatividade para as deixar fluir!

Sugestões

Uma das sugestões para estudos futuros seria o aprofundamento deste mesmo estudo, mas num universo mais alargado ao contexto nacional do ensino superior da formação de professores ao nível do mestrado do 1º ciclo do ensino básico. Outro estudo interessante seria a aplicação deste estudo, mas também para o contexto do mestrado do 2º ciclo do ensino básico, e também, na formação de professores com aptidões para lecionar o 3º ciclo e o ensino secundário. Existirão diferenças na promoção da criatividade? Ou um fosso crescente entre as práticas desenvolvidas e a promoção da criatividade?

Um outro estudo interessante e contributivo para a reflexão de práticas educativas seria o da procura por um modelo de professor do ensino superior comum a vários contextos formativos, iniciando primeiramente essa procura dentro do contexto educativo de formação de professores. Encontrar-se-iam opiniões de professores que considerassem que para se ser bom professor dever-se-ia ser criativo também? Modelos de professores promotores da criatividade? E que peso têm esses modelos na própria conduta docente?

Variadas são as possibilidades de caminhos para continuação do estudos no âmbito da criatividade na educação, e por isso se alude aqui Vasconcelos (2014, p. 73) para o qual a educação para a criatividade se enquadra "num processo complexo, poliédrico e interdependente situado entre conhecimentos, ações, sentidos, estruturas [sociais, humanas, culturais e organizacionais], experimentações, ambiguidades, riscos, diferenciações, disciplina-ordem-desordem, reflexividades e inquietações, num território de fronteira entre diferentes mundos [pessoais e coletivos], possibilitador da emergência de novos ou reconfigurados itinerários…"

"A lógica pode levar de um ponto A a um ponto B.

A imaginação pode levar a qualquer lado."

(Albert Einstein)

Bibliografia

Acar, O., & Ende, J. (2016). Knowledge Distance, Cognitive-Search Processes, and Creativity: The Making of Winning Solutions in Science Contests - Oguz Ali Acar, Jan van den Ende, 2016. Acedido a 14 Junho 2017, em https://doi.org/10.1177/0956797616634665.

Acar, S., Chen, X., & Cayirdag, N. (2018). Schizophrenia and creativity: A meta-analytic review. *Schizophrenia Research*, *195*, 23-31. doi: 10.1016/j.schres.2017.08.036.

Adrião, D. (2018). Moção Política de Estratégia Global - Reinventar Portugal. In *XXII Congresso Nacional do Partido Socialista*. Lisboa: Partido Socialista.

Almeida, S., & Lopo, T. (2015). Tendências de Organização Curricular da Formação Inicial de Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. In *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido a 5 Março 2017 em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf.

Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *45*(2), 357-376. doi: 10.1037/0022-3514.45.2.357.

Amabile, T. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *48*(2), 393-399. doi: 10.1037/0022-3514.48.2.393.

Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*. Colorado: ROUTLEDGE.

Amabile, T. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review*, *40*(1), 39-58. doi: 10.2307/41165921.

Amabile, T. (2012). Componential Theory of Creativity. *Harvard Business School Working Paper*, *12*(096).

Amabile, T. (2017). In Pursuit of Everyday Creativity. *The Journal Of Creative Behavior*, *51*(4), 335-337. doi: 10.1002/jocb.200.

Amabile, T., & Gryskiewicz, N. (1989). The creative environment scales: Work environment inventory. *Creativity Research Journal*, *2*(4), 231-253. doi: 10.1080/10400418909534321.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa e Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anguera, M. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa. *Revista De Investigación Educativa*, *3*(6), 127-144.

Armbruster, B. (1989). Metacognition in Creativity. *Handbook Of Creativity*, 177-182. doi: 10.1007/978-1-4757-5356-1_10.

Assembleia da República. (2010). Que currículo para o século XXI?. In *Conferência: Assembleia da República*. Lisboa: Assembleia da República - Divisão de Edições.

Azevedo, I. (2015). Os seus filhos estão preparados para viver no século XXI?. Acedido a 3 Maio 2016, em https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-alunos/noticia/ver/?id=28343&langid=1.

Baer, j., & Kaufman, J. (2011). Gender Differences in Creativity. *The Journal Of Creative Behavior*, *42*(2), 75-105. doi: 10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289.x.

Bailin, S. (1988). Achieving Extraordinary Ends: An Essay on Creativity. doi: 10.1007/978-94-009-2780-3.

Bailin, S. (1994). *Achieving extraordinary ends: An essay on creativity*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.

Barbot, B., Lubart, T., & Besançon, M. (2016). "Peaks, Slumps, and Bumps": Individual Differences in the Development of Creativity in Children and Adolescents. *New Directions For Child And Adolescent Development*, *2016*(151), 33-45. doi: 10.1002/cad.20152.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreto, L. (1996). Problemas Epistemológicos da História da Cultura. In E. Morin, *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Coimbra: Publicações Europa-América.

Barron, F., & Harrington, D. (1981). Creativity, Intelligence and Personality. Acedido a 17 Maio 2016, em https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/33595_Anderson.pdf.

Basadur, M., Runco, M., & Vega, L. (2000). Understanding How Creative Thinking Skills, Attitudes and Behaviors Work Together: A Causal Process Model. *The Journal Of Creative Behavior*, *34*(2), 77-100. doi: 10.1002/j.2162-6057.2000.tb01203.x.

Beaty, R., Kaufman, S., Benedek, M., Jung, R., Kenett, Y., & Jauk, E. et al. (2015). Personality and complex brain networks: The role of openness to experience in default network efficiency. *Human Brain Mapping*, *37*(2), 773-779. doi: 10.1002/hbm.23065.

Becker, G. (1978). *The mad genius controversy*. Beverly Hills: Sage Publications.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigaçao*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1990). *Escolas, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões Sobre Democratização e Qualidade na Educação Básica. *Revista Iberoamericana De Educación*, (27), 99-123.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. *Assessment And Teaching Of 21St Century Skills*, 17-66. doi: 10.1007/978-94-007-2324-5_2.

Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Boden, M. (1994). *Dimensions of creativity* (pp. 75-118). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Boden, M. (2004). *The creative mind*. Florence (Kentuky): Routledge.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bokdam, J., Ende, I., & Broek, S. (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe - State of affairs and outlook*. Luxembourg: Publications Office.

Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

Bravo, M. (1999). La metodologia cualitativa. In M. Bravo & B. Eisman, *Investigación educativa* (pp. 249-288). Sevilha: Ediciones Alfar.

Bruner, J. (1962). *On knowing: Esseys for the left hand*. Cambridge: Mass.

Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Candeias, A., & Lima, A. (2003). In A. Nóvoa, *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp. 736-746). Porto: Edições ASA.

Ceia, C. (2007a). *O Futuro Próximo da Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Ceia, C. (2007b). Que professores vamos formar?. Acedido a 28 Fevereiro 2016, em http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12656&langid=1.

Charles, C. (1998). *Introduction to educational research*. New York: Longman.

Clifford, M. (2018). 30 Ideas To Promote Creativity In Learning. Acedido a 14 Outubro 2021, em https://www.teachthought.com/learning/30-ideas-to-promote-creativity-in-learning/.

Clifford, P. (1958). Emotional Contacts With The External World Manifested By A Selected Group Of Highly Creative Chemists And Mathematicians: Monograph Supplement 1. *Perceptual And Motor Skills*, *8*, 3. doi: 10.2466/pms.8..3-26.

Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. Acedido a 4 Setembro 2016, em https://www.researchgate.net/publication/264563051_Nurturing_Creativity_in_Education.

Comissão das Comunidades Europeias. (2007). Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes. Acedido a 9 Março 2016, em https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:52007DC0392.

Comissão Europeia [EC]. (2009). *New Skills for New Jobs Anticipating and matching labour market and skills needs*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.

Comissão Europeia [EC]. (2013). *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa*. Luxemburgo: Relatório Eurodyce - Serviço de Publicações da União Europeia.

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies In Education*, *50*(3), 213-229. doi: 10.1080/17508480902998421.

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo.

Corazza, G. (2016). Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, *28*(3), 258-267. doi: 10.1080/10400419.2016.1195627.

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem- Propostas e Estratégias de Ação- Ensino Básico e Secundário.* Porto: Porto Editora.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.

Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture- Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.

Coutinho, C. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Creative Education Foundation. (2015). Creative Problem Solving Tools & Techniques Resource Guide. Acedido a 4 Dezembro 2016, em https://www.creativeeducationfoundation.org/wp-content/uploads/2015/06/ToolsTechniques-Guide-FINAL-web-watermark.pdf.

Crockett, L. (2018). 30 strategies fostering creativity. Acedido a 4 Janeiro 2019, em https://globaldigitalcitizen.org/30-strategies-fostering-creativity.

Cropley, A. (1999). Creativity and cognition:Producing effective novelty. *Roeper Review*, *21*(4), 253-260. doi: 10.1080/02783199909553972.

Cropley, A. (2006). Creativity: A social approach. *Roeper Review*, *28*(3), 125-130. doi: 10.1080/02783190609554351.

Cropley, A. (2015). Creativity in engineering. In G. Corazza & S. Agnoli, *Multidisciplinary Contributions to the Science of Creative Thinking* (pp. 155-173). Londres: Springer Link. Acedido 4 Janeiro 2017 a em http://dx.doi.org/10.1007/978-981-287-618-8.

Cropley, A. (2018a). Teaching Creativity. *Encyclopedia Of Creativity*, 435-445. doi: 10.1016/b978-0-12-375038-9.00216-8.

Cropley, A. (2018b). The Creativity-Facilitating Teacher Index: Early Thinking, and Some Recent Reflections. In K. Soh, *Creativity Fostering Teacher Behavior - Measurement and Research* (pp. 1-15). Singapura: Singapore Centre for Chinese Language. Acedido a 4 Outubro 2019 em https://doi.org/10.1142/10824.

Cropley, A., & Cropley, D. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: an extended phase model. *Cambridge Journal Of Education*, *38*(3), 355-373. doi: 10.1080/03057640802286871.

Cropley, D., & Kaufman, J. (2012). Measuring Functional Creativity: Non-Expert Raters and the Creative Solution Diagnosis Scale. *The Journal Of Creative Behavior*, *46*(2), 119-137. doi: 10.1002/jocb.9.

Crusoé, N. (2004). A teoria das representações sociais de Serge Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender: Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação,*, 105-114.

Crusoé, N. (2009). *Interdisciplinaridade: Representações sociais de professores de matemática*. Natal: Editora da UFRN.

Csikszentmihalyi, M. (1996). The Creative Personality. *Psychology Today*, 1-5.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. Sternberg, *Handbook of Creativity* (pp. 313-339). New York: University Press.

Csikzentmihalyi, M. (2003). The Domain of Creativity. In M. Runco & R. Albert, *Theories of Creativity* (pp. 288-295). New jersey: Hampton Press.

Csikszentmihalyi, M. (2007). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. Sternberg, *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems Model of Creativity - The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Csikszentmihalyi, M. (2017). *Creativity*. New York [etc.]: HarperCollins Publishers.

Csikszentmihalyi, M., & Epstein, R. (1999). A creative dialog. *Psychology Today*, *32*(4).

Damásio, A. (2006). Art and the New Biology of the Mind. In *Art and the New Biology of the Mind*. Itália: The Italian Academy - Columbia University.

Damásio, A. (2014). The Brain - Creativity, Imagination, and Innovation. New York: Ross Institute Summer Academy.

Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem Das Coisas - A Vida, Os Sentimentos E As Culturas Humanas*. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro. (1989). Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. (2007). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da educação e Cultura.

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. (2014). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. (2001). *Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Deliberação 1488/2000, de 15 de Dezembro. (2000). *Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho 9509/2014, de 22 de Julho. (2014). *Diário da República n.º 139/2014, Série II de 2014-07-22*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Despacho n.º 6478/2017. (2017). *Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26* (p. 15484). Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Direção Geral do Ensino Superior [DGES]. (2008). *O Processo de Bolonha. Boa informação para uma boa decisão.*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Doyle, C. (2017). Creative Flow as a Unique Cognitive Process. *Frontiers In Psychology*, *8*(1348). doi: 10.3389/fpsyg.2017.01348.

Dumont, H., Istance, D., & Benavide, F. (2010). *The Nature of learning*. Paris: OECD.

Dunbar, R., Barrett, L., & Lycett, J. (2005). *Evolutionary psychology*. Oxford: Oneworld.

Equip, P. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [ESG]*. Bruxelas: EURASHE.

Erickson, F. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós-MEC.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Eysenck, H. (1999). Personality and Creativity. In M. Runco, *Creativity Research Handbook*. Cresskill - NJ: Hampton Press.

Faria, S. & Vieira, R. (2016). *Epistemologia e metodologia em mediação e ciências sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

Feldhusen, J. (1995). Creativity: A Knowledge Base, Metacognitive Skills, and Personality Factors. *The Journal Of Creative Behavior*, *29*(4), 255-268. doi: 10.1002/j.2162-6057.1995.tb01399.x.

Ferreira, A., & Mota, L. (2009). *Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário.*. Coimbra: Exedra.

Fink, A., Grabner, R., Benedek, M., Reishofer, G., Hauswirth, V., & Fally, M. et al. (2009). The creative brain: Investigation of brain activity during creative problem solving by means of EEG and FMRI. *Human Brain Mapping*, *30*(3), 734-748. doi: 10.1002/hbm.20538.

Fleith, D., & Alencar, E. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, *21*(1), 085-091. doi: 10.1590/s0102-37722005000100012.

Foddy, E. (2002). *Como perguntar:Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Lisboa: Celta.

Freud, S. (1924). The relations of the poet to day-dreaming. In S. Freud, *Collected Papers (Vol. 2)*. London: Hogarth.

Gabora, L. (2010). Revenge of the "Neurds": Characterizing Creative Thought in Terms of the Structure and Dynamics of Memory. *Creativity Research Journal*, *22*(1), 1-13. doi: 10.1080/10400410903579494.

Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona De Educação*, *5*(5), 173-184.

Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Allyn e Bacon.

Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2003). Higher education for the era of globalisation. *Psychologist; Leicester*, *16*(10), 520-522.

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Geertz, C. (1999). El sentido común como sistema cultural. In C. Geertz, *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (pp. 93-110). Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (2007). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa* (9th ed.). Petrópolis: Vozes.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

Glăveanu, V. (2014). The Psychology of Creativity: A Critical Reading. *Creativity: Theories – Research – Applications*, *1*(1), 10-32. doi: 10.15290/ctra.2014.01.01.02.

Global Partnership for Education- Transforming Education. (2020). 21st century skills: What potential role for the Global Partnership for Education?. Acedido a 11 Dezembro 2020, em https://www.globalpartnership.org/content/21st-century-skills-what-potential-role-global-partnership-education.

Goldschmidt, G. (2016). Linkographic Evidence for Concurrent Divergent and Convergent Thinking in Creative Design. *Creativity Research Journal*, *28*(2), 115-122. doi: 10.1080/10400419.2016.1162497.

Gomes, F. (1980). *Estudos para a História da Educação no séc. XIX*. Coimbra: Livraria Almedina.

Goodson, I. (1998). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Gordon, W. (1961). *Synectics*. New York: Harper.

Gralewski, J., & Karwowski, M. (2016). Are Teachers' Implicit Theories of Creativity Related to the Recognition of Their Students' Creativity?. *The Journal Of Creative Behavior*, *52*(2), 156-167. doi: 10.1002/jocb.140.

Grigorenko, E. (2017). Creativity and the Genome: The State of Affairs. *The Journal Of Creative Behavior*, *51*(4), 327-329. doi: 10.1002/jocb.201.

Grigorenko, E., & Sternberg, R. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: a case study in Russia. *Intelligence*, *29*(1), 57-73. doi: 10.1016/s0160-2896(00)00043-x.

Grigorenko, E., Jarvin, L., & Sternberg, R. (2002). School-Based Tests of the Triarchic Theory of Intelligence: Three Settings, Three Samples, Three Syllabi. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(2), 167-208. doi: 10.1006/ceps.2001.1087.

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In G. Sacristan & P. Gomez, *La enseñanza: su teoria e su pratica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. São João do Estoril, Portugal: Princípia.

Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*(9), 444-454. doi: 10.1037/h0063487.

Guilford, J. (1959). Traits of creativity. In H. Anderson, *Traits of creativity* (pp. 142-161). New York: Harper.

Guilford, J. (1967). Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow. *The Journal Of Creative Behavior*, *1*(1), 3-14. doi: 10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x.

Gute, G., Gute, D., Nakamura, J., & Csikszentmihályi, M. (2008). The Early Lives of Highly Creative Persons: The Influence of the Complex Family. *Creativity Research Journal*, *20*(4), 343-357. doi: 10.1080/10400410802391207.

Haetinger, M., & Trindade, R. (2017). Educação, escola, criatividade e tecnologia: contributos para a conceitualização de um modelo pedagógico do século XXI. *REVISTA INTERSABERES*, *12*(25). doi: 10.22169/revint.v12i25.1214.

Hall, T., Meyer, A., & Rose, D. (2012). *Universal design for learning in the classroom*. New York: Guilford Press.

Helson, R. (1996). In Search of the Creative Personality. *Creativity Research Journal*, *9*(4), 295-306. doi: 10.1207/s15326934crj0904_1.

Hennessey, B., & Amabile, T. (1987). *Creativity and learning*. Washington, D.C.: NEA Professional Library, National Education Association.

Howells, K. (2018). *The future of education and skills: education 2030: the future we want*. Paris: OECD.

Instituto Politécnico de Leiria. (2018). *Ficha Curricular de Artes, Criatividade e Desenvolvimento*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, *41*(4), 212-221. doi: 10.1016/j.intell.2013.03.003.

Jaušovec, N. (2000). Differences in Cognitive Processes Between Gifted, Intelligent, Creative, and Average Individuals While Solving Complex Problems: An EEG Study. *Intelligence*, *28*(3), 213-237. doi: 10.1016/s0160-2896(00)00037-4.

Jornal Oficial da União Europeia. (2013). Informações das Instituições, Órgãos e Organismos da União Europeia. *Jornal Oficial Da União Europeia*, *IV*, 64.

Kaufman, J. (2014). Joining the Conversation: A Commentary on Glăveanu's Critical Reading. *Creativity. Theories – Research – Applications*, *1*(2), 220-222. doi: 10.15290/ctra.2014.01.02.07.

Kaufman, S. (2007). Creativity. In C. Reynolds & E. Fletcher-Janzen, *Encyclopedia of Special Education* (3rd ed.). New York: Wiley.

Kaufman, S. (2013). *Creative brains* [Video]. Acedido a 13 Junho 2017 em https://www.youtube.com/watch?v=zpWLZntADdI.

Kaufman, S. (2015). Creativity. In *Creativity World Forum 2015*. Oklahoma.

Kharkhurin, A. (2014). Creativity.4in1: Four-Criterion Construct of Creativity. *Creativity Research Journal*, *26*(3), 338-352. doi: 10.1080/10400419.2014.929424.

Kleibeuker, S., De Dreu, C., & Crone, E. (2016). Creativity Development in Adolescence: Insight em Behavior, Brain, and Training Studies. *New Directions For Child And Adolescent Development*, *2016*(151), 73-84. doi: 10.1002/cad.20148.

Kozbelt, A., Beghetto, R., & Runco, M. (2010). Theories of Creativity. In J. Kaufman & R. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 20-47). Cambridge: University Press.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Beverly Hills: SAGE.

Krueger, R., & Casey, M. (2014). *Focus groups*. Newbury Park [etc]: Sage.

Kumar, R. (2011). *Research methology*. London: SAGE.

Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Lebuda, I., & Csikszentmihalyi, M. (2018). All You Need Is Love: The Importance of Partner and Family Relations to Highly Creative Individuals' Well-Being and Success. *The Journal Of Creative Behavior*, *54*(1), 100-114. doi: 10.1002/jocb.348.

Lee, I., & Kemple, K. (2014). Preservice Teachers' Personality Traits and Engagement in Creative Activities as Predictors of Their Support for Children's Creativity. *Creativity Research Journal*, *26*(1), 82-94. doi: 10.1080/10400419.2014.873668.

Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. Paris: UNESCO.

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, *28*(3).

Lima, A. (1914). *Educação e ensino: Educação Integral*. Lisboa: Guimarães & C.ª Editores.

Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 7-29. doi: 10.14195/1647-8614_47-1_1.

Lima, L., Castro, R., Magalhães, J., & Pacheco, J. (1995). O modelo integrado, 20 anos depois: Contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa De Educação*, *8*(2), 147-195.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.

Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research:Em theory to practice*. Hoboken: Wiley.

Lopo, T. (2016). Entre dois regimes jurídicos, o que mudou no currículo da formação inicial de professores em Portugal?. *Education Policy Analysis Archives*, *24*, 7. doi: 10.14507/epaa.24.2215.

Loureiro, J. (1990a). História Das Instituições De Formação Em Portugal. In A. Nóvoa, *À Procura de uma Pedagogia Humanista* (1st ed., pp. 135-162). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Loureiro, J. (1990b). Teoria Pedagógica Do Ensino Universitário. In A. Nóvoa, *À Procura de uma Pedagogia Humanista* (1st ed., pp. 77-90). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Lubart, T. (1995). Thinking and problem solving. In R. Sternberg, *Creativity* (pp. 290-332). San Diego: CA: Academic.

Lubart, T. (2017). The 7 C's of Creativity. *The Journal Of Creative Behavior*, *51*(4), 293-296. doi: 10.1002/jocb.190.

Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching creative thinking*. Carmharten (Wales): Crown House Publishing.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Grupo Gen - E.P.U.

Madore, K., Addis, D., & Schacter, D. (2015). Creativity and Memory - Effects of an Episodic-Specificity Induction on Divergent Thinking. *Psychological Science*, *26*(9), 1461-1468. doi: 10.1177/0956797615591863.

Magalhães, A. (2017). Manifesto por uma Educação Participativa, Interativa e Global, para a construção de um mundo mais pacífico e sustentável. Acedido a 8 Dezembro 2019, em https://pt.scribd.com/document/339487218/Manifesto#em_embed.

Martindale, C., & Greenough, J. (1974). The Differential Effect of Increased Arousal on Creative and Intellectual Performance. *The Journal Of Genetic Psychology*, *123*(2), 329-335. doi: 10.1080/00221325.1973.10532692.

Martindale, C., & Hasenfus, N. (1978). EEG differences as a function of creativity, stage of the creative process, and effort to be original. *Biological Psychology*, *6*(3), 157-167. doi: 10.1016/0301-0511(78)90018-2.

Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.

Maslow, A. (1973). Creativity in self-actualization people. In A. Rothenberg & C. Hausman, *The creativity question* (pp. 86-92). Durham: Duke University Press.

Maio, R. (1976). *The courage to create*. Nova Iorque: Bantam.

Maioo, K. (2016). *Creativity, Spirituality, and Mental Health: Exploring Connections*. New York: Routledge.

McLeod, J., & Cropley, A. (1989). *Fostering academic excellence*. Oxford: Pergamon Press.

Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, *69*(3), 220-232. doi: 10.1037/h0048850.

Mehrens, W., & Lehman, I. (1984). *Measurement and evaluation*. New York: CBS College Publishing.

Merriam, S. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merton, R., & Kendall, P. (1946). The Focused Interview. *American Journal Of Sociology*, *51*(6), 541-557. doi: 10.1086/219886.

Mesquita, E. (2015). Seminário 'Acesso ao Ensino Superior: desafios para o Século XXI'. Acedido a 4 Maio 2015, em http://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/seminarios-e-conferencias/1008-materiais-do-seminario-acesso-ao-ensino-superior-desafios-para-o-seculo-xxi.

Ministério da Educação de Portugal [MEP]. *Breve Evolução Histórica Do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mogarro, M. (2006). *História Da Educação E Formação De Professores Em Portugal*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Morais, M., Almeida, L., Azevedo, I., Alencar, E., & Fleith, D. (2014). Validação portuguesa do Inventário de Práticas Docentes para Criatividade na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, *13*(2), 167-175.

Morais, M., Azevedo, I., Fleith, D., Alencar, E., Almeida, L., & Araújo, A. (2017). Teaching Practices for Creativity at University: A Study in Portugal and Brazil. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *27*(67), 56-64. doi: 10.1590/1982-43272767201707.

Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Morin, E. (1982). *As Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.

Morin, E. (1996). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Coimbra: Publicações Europa-América.

Morin, E., Bragança, M., & Pinhão, M. (1982). *Ciência com consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Moscovici, S. (2004). *Representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2014). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do "Olhar" de Professores e de Estudantes. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, *46*(2), 189-209. doi: 10.14195/1647-8614_46-2_10.

Mumford, M. (2003). Where Have We Been, Where Are We Going? Taking Stock in Creativity Research. *Creativity Research Journal*, *15*(2), 107-120. doi: 10.1207/s15326934crj152&3_01.

Murdock, M., & Keller-Mathers, S. (2008). Teaching and Learning Creatively with the Torrance Incubation Model. *The International Journal Of Creativity And Problem Solving*, *18*, 11-13.

Murphy, M., Runco, M., Acar, S., & Reiter-Palmon, R. (2013). Reanalysis of Genetic Data and Rethinking Dopamine's Relationship With Creativity. *Creativity Research Journal*, *25*(1), 147-148. doi: 10.1080/10400419.2013.752305.

Myers, M. (1997). Qualitative Research in Information Systems. *MIS Quarterly*, *21*(2), 241. doi: 10.2307/249422.

Nęcka, E. (2011). Memory & Creativity. *Encyclopedia Of Creativity*, 88-93. doi: 10.1016/b978-0-12-375038-9.00143-6.

Nobel Prize Outreach AB. (2014). The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1981. Acedido a 8 Dezembro 2018, em https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1981/sperry/facts/.

Nóvoa, A. (1990). *Álvaro Viana de Lemos: um pedagogo da Educação Nova*. Arunce.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Asa.

Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2016). Notabilidade de João Evangelista Loureiro salientada por Sampaio da Nóvoa - Universidade de Aveiro. Acedido a 8 Abril 2018, em https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=45649&lg=pt.

Obama, B. (2009). Public Papers of the Presidents of the United States: Barack Obama, 2009, Book 1. Acedido a 4 Abril 2016, em https://books.google.pt/books?id=jhglA8XmeJMC&lpg=PA205&dq=I%E2%80%99m%20calling%20on%20our%20nation%E2%80%99s%20governors%20and%20state%20education%20chiefs%20to%20develop%20standards%20and%20assessments%20that%20don%E2%80%99t%20simply%20measure%20whether%20students%20can%20%EF%AC%81%20ll%20in%20a%20bubble%20on%20a%20test%2C%20but%20whether%20they%20possess%2021st%20century%20skills%20like%20problem-solving%20and%20critical&hl=pt-PT&pg=PR1#v=onepage&q&f=false.

OCDE. (2016). Trends Shaping Education 2016. Acedido a 16 Março 2016, em https://doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en.

Onarheim, B., & Friis-Olivarius, M. (2013). Applying the neuroscience of creativity to creativity training. *Frontiers In Human Neuroscience*, *7*. doi: 10.3389/fnhum.2013.00656.

Osborn, A. (1953). *Applied Imagination*. New York: Scribner´s.

Pacheco, J. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Pais, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Ambar.

Partnership for 21st Century Skills. (2009). A Framework for Twenty-First Century Learning. Partnership for 21st Century Skills. Acedido a 8 Março 2016, em http://www.p21.org.

Paz, A., Rocha, M., Candeias, A., & Nóvoa, A. (2007). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, C. (2020). *A emergência [e urgência] da criatividade na adaptação à sociedade contemporânea: uma proposta para a formação inicial de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Peterson, K. (2014). TIMizing Springboard: Teaching Creativity to Adults Creatively Using the Torrance Incubation Model. Acedido a 8 Fevereiro 2016, em https://digitalcommons.buffalostate.edu/creativeprojects/219/.

Pink, D. (2006). *A Whole New Mind – Why right-brainers will rule the future*. New York: Riverhead Books.

Pintassilgo, J. (2010). *A República e a Educação - Dos Projectos às Realizações*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

Pintassilgo, J. (2017). Anarquismo e educação nova em Portugal: o contributo de Adolfo Lima. *Revista Espaço Acadêmico*, *17*(196), 1-13. Acedido a 3 Agosto 2018 em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/39311.

Pintassilgo, J. (2018). La Escuela Nueva en Portugal: construcción de una "tradición de innovación". *Historia Caribe*, *13*(33), 49-82. doi: 10.15648/hc.33.2018.4.

Plucker, J., Kaufman, J., & Beghetto, R. (2015). What We Know about Creativity. Acedido a 8 Dezembro 2018, em http://www.p21.org/our-work/4cs-research-series/creativity.

Pohlman, L. (1996). Creativity, Gender and The Family: A Study of Creative Writers. *The Journal Of Creative Behavior*, *30*(1), 1-24. doi: 10.1002/j.2162-6057.1996.tb00754.x.

Portal Educação. (2012). Holismo e Visão Sistêmica. Acedido a 11 Dezembro 2018, em https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/holismo-e-visao-sistemica/23625.

Porto Editora. (2017). criatividade | Definição ou significado de criatividade no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Acedido a 8 Dezembro 2017, em https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/criatividade.

Puccio, G. (2017). Em the Dawn of Humanity to the 21st Century: Creativity as an Enduring Survival Skill. *The Journal Of Creative Behavior*, *51*(4), 330-334. doi: 10.1002/jocb.203.

Punch, K. (2014). *Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE.

Queiroz, M. (1983). *Variações sobre a técnica do gravador no registo da informação viva*. São Paulo: CERVE/FFLCH/USP.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2018). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Razumnikova, O., Volf, N., & Tarasova, I. (2009). Strategy and results: Sex differences in electrographic correlates of verbal and figural creativity. *Human Physiology*, *35*(3), 285-294. doi: 10.1134/s0362119709030049.

Repositório Digital da História da Educação [RDHE]. (2012). Resenha de legislação. Acedido a 8 Fevereiro 2016, em http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/re.

Resnick, L., & Hall, M. (1998). Learning Organizations for Sustainable Education Reform. Acedido a 4 Maio 2016, em https://www.researchgate.net/publication/237575501_Learning_Organizations_for_Sustainable_Education_Reform.

Reuter, M., Roth, S., Holve, K., & Hennig, J. (2006). Identification of first candidate genes for creativity: A pilot study. *Brain Research*, *1069*(1), 190-197. doi: 10.1016/j.brainres.2005.11.046.

Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. Acedido a 14 Abril 2016, em https://www.jstor.org/stable/20342603.

Rickards, T., & De Cock, C. (2012). Understanding organizational creativity: Toward a multi-paradigmatic approach. In M. Runco, *The Creativity Research Handbook (Vol. 2, pp. 1-31)*. New York: Hampton Press.

Robert, A., & Bouillaguet, A. (1997). *L' Analyse de Contenu*. Paris: PUF.

Robinson, S. (2011). Sir Ken Robinson: Defining Creativity. Acedido a 8 Dezembro 2021, em https://www.youtube.com/watch?v=NtnRaa7AgLs.

Rodrigues, F., & Mogarro, M. (2014). Currículos e práticas: estudo comparado de dois modelos de formação inicial de professores. In *XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE - Educação Economia e Território: o papel da Educação no desenvolvimento*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Rubenson, D., & Runco, M. (1992). The psychoeconomic approach to creativity. *New Ideas In Psychology*, *10*(2), 131-147. doi: 10.1016/0732-118x(92)90021-q.

Rubin, H., & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing*. Thousand Oaks: SAGE.

Runco, M. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, *47*(3), 317-324. doi: 10.1080/00313830308598.

Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review Of Psychology*, *55*(1), 657-687. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502.

Runco, M. (2014). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development and Practice* (3rd ed.). London, England: Academic Press.

Runco, M. (2015). A Commentary on the Social Perspective on Creativity. *Creativity. Theories – Research - Applications*, *2*(1), 21-31. doi: 10.1515/ctra-2015-0003.

Runco, M. (2017). *Dissecting Creativity* [Video]. Acedido a 20 Julho 2019 em https://www.youtube.com/watch?v=vmgmfB8u8YI.

Runco, M., & Albert, R. (1986). The threshold theory regarding creativity and intelligence: An empirical test with gifted and nongifted children. *Creative Child & Adult Quarterly*, *11*(4), 212-218.

Runco, M., & Albert, R. (1998). *Eminent creativity, everyday creativity and health*. London: Ablex Pub. Corp.

Runco, M., & Jaeger, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, *24*(1), 92-96. doi: 10.1080/10400419.2012.650092.

Runco, M., & Yoruk, S. (2014). The Neuroscience of Divergent Thinking. *Activitas Nervosa Superior*, *56*(1-2), 1-16. doi: 10.1007/bf03379602.

Runco, M., Noble, E., Reiter-Palmon, R., Acar, S., Ritchie, T., & Yurkovich, J. (2011). The Genetic Basis of Creativity and Ideational Fluency. *Creativity Research Journal*, *23*(4), 376-380. doi: 10.1080/10400419.2011.621859.

Russ, S. (2016). Pretend Play: Antecedent of Adult Creativity. *New Directions For Child And Adolescent Development*, *2016*(151), 21-32. doi: 10.1002/cad.20154.

Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, *20*(6), 10-18. doi: 10.3102/0013189x020006010.

Sawyer, R. (2017). Creativity Research and Cultural Context: Past, Present, and Future. *The Journal Of Creative Behavior*, *51*(4), 352-354. doi: 10.1002/jocb.204.

Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. *International Summit On The Teaching Profession*. doi: 10.1787/9789264174559-en.

Schleicher, A. (2016). "As escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do ensino do século XX para o século XXI". Acedido a 8 Dezembro 2018, em

https://expresso.pt/sociedade/2016-04-30-As-escolas-portuguesas-ainda-nao-fizeram-a-transicao-do-ensino-do-seculo-XX-para-o-seculo-XXI.

Schutt, R. (1999). *Investigating the social world: the process and practice of research*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge.

Serrano, P. (1998). *Investigación qualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralha, SA.

Shapiro, P., & Weisberg, R. (2010). Creativity and Bipolar Diathesis: Common Behavioural and Cognitive Components. *Cognition & Emotion*, *13*(6), 741-762. doi: 10.1080/026999399379069.

Shepard, A., & Runco, M. (2016). Recent Research on Creativity and Education. *Journal On Learning Research And Innovation In Education*, 21-38.

Sidney, P. (1967). Creative Potential and the Educational Experience. In *Seventy-Fifth Annual Convention of the American Psychological Association*. Washington: APA.

Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona De Educação*, *26*(26).

Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada- Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (2006). Pais-Professores: Reflexões em Torno de um Estranho Objecto de estudo. *Revista Interações*, (2), 268-290.

Silva, T. (2010). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. São Paulo: Autêntica Editora.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.

Silvia, P. (2017). Building Institutions for the Next 50 Years of Creativity Research. *The Journal Of Creative Behavior*, *51*(4), 345-347. doi: 10.1002/jocb.194.

Simonton, D. (1990). History, chemistry, psychology and genius: An intellectual autobiography of historiometry. In M. Runco & R. Albert, *Theories of creativity* (pp. 92-115). Newbury Park: Sage.

Simonton, D. (2012). Taking the U.S. Patent Office Criteria Seriously: A Quantitative Three-Criterion Creativity Definition and Its Implications. *Creativity Research Journal*, *24*(2-3), 97-106. doi: 10.1080/10400419.2012.676974.

Simonton, D. (2014). The Mad-Genius Paradox. *Perspectives On Psychological Science*, *9*(5), 470-480. doi: 10.1177/1745691614543973.

Smith, K., Michael, W., & Hocevar, D. (1990). Performance on creativity measures with examination-taking instructions intended to induce high or low levels of test anxiety. *Creativity Research Journal*, *3*(4), 265-280. doi: 10.1080/10400419009534360.

Smith, N. (1982). The Creative Process - A Study of Its Characteristics in R&D Knowledge Production. *Knowledge*, *3*(3), 371-380. doi: 10.1177/107554708200300305.

Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills And Creativity*, *23*, 58-66. doi: 10.1016/j.tsc.2016.11.002.

Solomon, B., Powell, K., & Gardner, H. (1999). Multiple Intelligences. In M. Runco & S. Pritzker, *Encyclopedia of creativity* (pp. 259-273). San Diego: Academic Press.

Stein, B. (1989). Memory and Creativity. *Handbook Of Creativity*, 163-176. doi: 10.1007/978-1-4757-5356-1_9.

Stein, M. (1953). Creativity and Culture. *The Journal Of Psychology*, *36*(2), 311-322. doi: 10.1080/00223980.1953.9712897.

Stenhouse, L. (1994). Case study methods. In J. Keeves, *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon Press.

Sternberg, R. (1988). *The Nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. Kuala Lumpur: First Agency Publishing.

Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, *18*(1), 87-98. doi: 10.1207/s15326934crj1801_10.

Sternberg, R. (2007). Creativity as a Habit. *Creativity*, 3-25. doi: 10.1142/9789812770868_0001.

Sternberg, R. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, *24*(1), 3-12. doi: 10.1080/10400419.2012.652925.

Sternberg, R. (2017). Whence Creativity?. *The Journal Of Creative Behavior*, *51*(4), 289-292. doi: 10.1002/jocb.199.

Sternberg, R., & Lubart, T. (1991). An Investment Theory of Creativity and Its Development. *Human Development*, *34*(1), 1-31. doi: 10.1159/000277029.

Sternberg, R., & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd*. New York: Free Press.

Sternberg, R., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and Paradigms. In R. Sternberg, *Handbook of Creativity* (pp. 3-16). London: Cambridge University Press.

Sternberg, R., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998a). Teaching triarchically improves school achievement. *Journal Of Educational Psychology*, *90*(3), 374-384. doi: 10.1037/0022-0663.90.3.374.

Sternberg, R., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998b). Teaching for Successful Intelligence Raises School Achievement. Acedido a 11 Dezembro 2018, em https://www.jstor.org/stable/20439306.

Stewart, D., Shamdasani, P., & Rook, D. (2007). *Focus groups* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.

Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»,. *Análise Social*, *XIX (77-78-79)*(1983 - 3.°, 4.° e 5.°), 793-822.

Sulloway, F. (1996). *Born to rebel*. London: Abacus.

Szopiński, J., & Szopiński, T. (2016). The Influence of Family Relationships on Creativity in the Workplace. *Gifted And Talented International*, *28*(1-2), 185-196. doi: 10.1080/15332276.2013.11678413.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE.

Teodoro, A. (1991). A formação continua dos professores num contexto de reforma. In AA.VV., *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas* (pp. 39-59). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Torrance, E. (1962). *Guiding creative talent*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Torrance, E. (1965). *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Torrance, E. (1977). *Creativity in the classroom*. Washington: National Education Association.

Torrance, E., & Safter, H. (1990). *The incubation model of teaching*. Buffalo: Bearly.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills* (1st ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola - Questões, Desafios e Respostas Pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

UNESCO. (2012a). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Brasilia: UNESCO.

UNESCO. (2012b). *Regional handbook on life skills programmes for non-formal education*. Bangkok, Thailand: UNESCO.

UNESCO. (2015). The Role of ICT in Achieving lifelong learning for all. Acedido a 4 Outubro 2016, em http://www.unescobkk.org/education/ict/online-resources/databases/ict-in-education-database/item/article/the-role-of-ict-in-achieving-lifelong-learning-for-all/.

UNESCO. (2016). Education 2030 Incheon Declaration- Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Education for the 21st Century. Acedido a 17 Março 2017, em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.

UNESCO. (2020). *Creative Cities´ Response To Covid-19*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto, *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Valgeirsdottir, D., & Onarheim, B. (2017). Metacognition in Creativity: Process Awareness Used to Facilitate the Creative Process. In B. Christensen, J. Linden & K. Halskov, *Analysing Design Thinking: Studies of Cross-Cultural Co-Creation*. London: CRC Press.

Vasconcelos, A. (2014). A educação para a criatividade no ensino superior de música: o caso da formação de compositores. *Mediações* – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Vol 2, nº3, pp. 68-84.

Vieira, A. (2011). *Educação e mediação sociocultural: a emergência de novos papéis sociais na escola.* Tese apresentada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, para obtenção do grau de doutor, orientada por Américo Peres e José Gómez, Vila Real.

Vieira, R. (1992). *Entre a Escola e o lar: o currículo e os saberes da infância*. Lisboa: Escher.

Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento.

Vieira, R. (2004). Identidades reconstruídas: o caso dos professores com mobilidade social ascendente. *V Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção*, Braga. Actas. Braga: Associação Portuguesa de Sociologia.

Vieira, R. (2006). *Identidades Pessoais – Interacções, campos de possibilidades e metamorfoses culturais*. Lisboa: ISCTE.

Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, R., & Vieira, A. (2007). A entrevista em grupo: formas de desocultar representações e práticas de trabalho social nas escolas. In *III Congresso Internacional de Etnografia*. Cabeceiras de Basto.

Vieira, A. & Vieira, R. (2016). Ser professor: histórias de vida e aprendizagem da interculturalidade in Allebrandt, L. & Maldaner, M. (2016). *Alfabetização numa relação intercultural* (pp.22-30). Rio Grande do Sul: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Vieira, A. & Vieira, R. (2017). *Memória, narrativa, interculturalidade e mediação sociopedagógica.* Rio de Janeiro: EDUFF - Editora da Universidade Fulminense.

Vieira, A. & Vieira, R. (2018). Complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador. In: Sangenis, L., Oliveira, E. & Carreiro, H. *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: Formação de professores series, pp. 283-300. Acedido a 20 de dezembro de 2020 em: https://doi.org/10.7476/9788575114841.0015.

Vieira, R. & Vieira, A. (2021). Da complexidade dos processos educativos: a mediação intercultural e a construção de terceiras pessoas (pp. 169-197), in Rangel, L. & Sitja, L. (Orgs.). Mundo da Vida e Redes Educativas, Salvador da Bahia: EDUFBA.

Villalba, E. (2008). *On Creativity - Towards an Understanding of Creativity and its Measurements*. Luxemburgo: European Commission Joint Research Centre.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Weber, M. (1977). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.

Welter, M., Jaarsveld, S., van Leeuwen, C., & Lachmann, T. (2016). Intelligence and Creativity: Over the Threshold Together?. *Creativity Research Journal*, *28*(2), 212-218. doi: 10.1080/10400419.2016.1162564.

White, B. (2007). Clifford Geertz: Singular Genius of Interpretive Anthropology. *Development And Change*, *38*(6), 1187-1208. doi: 10.1111/j.1467-7660.2007.00460.x.

Wiersma, W. (1995). *Research methods in Education: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.

World Economic Forum. (2016). The Future of Jobs- Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Acedido a 11 Dezembro 2018, em https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

Yamin, T. (2017). Excellence, Creativity, and Innovation Education. In T. Yamin, K. McCluskey, T. Lubart, D. Ambrose & V. Ambrose, *Innovation Education* (pp. 1-13). The International Centre for Innovation in Education.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalba, M. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Apêndices

LISTA de APÊNDICES

Apêndice 1- Da questão orientadora aos objetivos, instrumentos e operacionalização.

Apêndice 2 - Mapa Concetual de Relação entre Objetivos.

Apêndice 3- Categorização por cores de objetivos, categorias, blocos temáticos, itens de inquéritos e instrumentos.

Apêndice 4- Correspondência entre os objetivos e os itens de inquéritos (questionário, entrevista individual e *focus-group*).

Apêndice 5- Correspondência entre Objetivos Específicos e os Guiões de Entrevista Individual (E.I.) e *Focus-Group* (F.G.).

Apêndice 6- Correspondência entre Objetivos Específicos e itens de Inquérito por Questionário.

Apêndice 7 - Guião de Entrevista *Focus-group* (F.G.).

Apêndice 8 - Guião de Entrevista Individual (E.I.).

Apêndice 9 - Inquérito Por Questionário Com Uma Pergunta Aberta A Aplicar Aos Estudantes.

Apêndice 10 - Inquérito Por Questionário Com Uma Pergunta Aberta A Aplicar Aos Docentes.

Apêndice 11 - Transcrição de Entrevista Individual (E.I.) a um docente do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação CRIES 1.

Apêndice 12 - Transcrição de Entrevista Individual (E.I.) a um docente do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação CRIES 2.

Apêndice 13 - Transcrição de Entrevista Individual (E.I.) a um docente do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação CRIES 3.

Apêndice 14 - Transcrição de Entrevista Focus-Grupo (F.G.) da Escola Superior de Educação CRIES 1.

Apêndice 15 - Transcrição de Entrevista Focus-Grupo (F.G.) da Escola Superior de Educação CRIES 2.

Apêndice 16 - Transcrição de Entrevista Focus-Grupo (F.G.) da Escola Superior de Educação CRIES 3.

Apêndice 17 – Análise estatística e de conteúdo de pergunta aberta de inquéritos por questionários aplicados a discentes.

Apêndice 18 – Análise estatística e de conteúdo de pergunta aberta de inquéritos por questionários aplicados a docentes.

Apêndice 19 - Categorização de análise de conteúdo de entrevista individual - Docente da Escola Superior de Educação CRIES 1.

Apêndice 20 - Categorização de análise de conteúdo de entrevista individual - Docente da Escola Superior de Educação CRIES 2.

Apêndice 21- Categorização de análise de conteúdo de entrevista individual - Docente da Escola Superior de Educação CRIES 3.

Apêndice 22 - Categorização de análise de conteúdo do *Focus-group* – discentes da Escola Superior de Educação CRIES 1.

Apêndice 23 - Categorização de análise de conteúdo do *Focus-group* – discentes da Escola Superior de Educação CRIES 2.

Apêndice 24 - Categorização de análise de conteúdo do *Focus-group* – discentes da Escola Superior de Educação CRIES 3.

Apêndice 25- Categorização e Análise de conteúdo de pergunta aberta de questionários.

Apêndice 26 - Relação entre as "vozes" da Docente do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e do Grupo de alunos da Escola Superior de Educação CRIES 1.

Apêndice 27 - Relação entre as "vozes" da Docente do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e do Grupo de alunos da Escola Superior de Educação CRIES 2.

Apêndice 28 - Relação entre as "vozes" do Docente do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e do Grupo de discentes da Escola Superior de Educação CRIES 3.

Apêndice 29 – Relação entre as "vozes" de Discentes das ESE´s CRIES 1, 2 e 3.

Apêndice 30 – Relação entre as "vozes" dos Docentes das ESE´s CRIES 1, 2 e 3.

Apêndice 31 - Entrevistas Geral - Relação entre as "vozes" de Docentes e Discentes das ESE´s CRIES 1, 2 e 3.

Apêndice 32 – Resultados estatísticos docentes.

Apêndice 33 – Resultados estatísticos discentes.

Apêndice 34 – Análise de conteúdo de dados estatísticos

Apêndice 35 – Obj. Esp. 1.a) – Relação entre representações sociais da criatividade e literatura revisada.

Apêndice 36 – Obj. Esp. 1.b) – Relação entre opiniões de docentes e de discentes acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.

Apêndice 37 – Obj. Esp. 1.c) – Comparação de representações sociais de docentes e discentes acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade.

Apêndice 38 – Obj. Esp. 1.d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.

Apêndice 39 – Obj. Esp. 1.e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.

Apêndice 40 – Obj. Esp. 1.f) Relação entre as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os Currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.

Apêndice 41 – Objetivo Geral - Relações entre as indicações recomendadas pelo Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os Currículos do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes do mesmo curso têm acerca da criatividade, sua importância e práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.

Apêndice 1

Da questão orientadora aos objetivos, instrumentos e operacionalização.

<table>
<tr><td colspan="4">Questão orientadora:
Que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os Currículos do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes do mesmo curso têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo?</td></tr>
<tr><td>Objetivo Geral:</td><td>Objetivos Específicos:</td><td>Instrumentos de recolha de dados:</td><td>Operacionalização:</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Obj1- Conhecer que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os Currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.</td><td>Obj. 1. a) - Relacionar representações[15] sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.</td><td>- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.);
- Revisão da literatura;</td><td><u>Bloco Temático A</u>
1a -Conhecer representações sociais que docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm acerca da criatividade.
2a -Relacionar as representações sociais acerca de criatividade, por docentes e discentes do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico.
3a -Relacionar as representações sociais acerca de criatividade, de docentes e discentes do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e a literatura revisada.</td></tr>
<tr><td>Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.</td><td>- Pergunta aberta do inquérito por questionário;
- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.);</td><td><u>Bloco Temático B</u>
1b - Conhecer opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.
2b - Comparar opiniões de docentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, e acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.
3b -Comparar opiniões de discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, e acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.
4b -Relacionar opiniões de docentes e de discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.</td></tr>
<tr><td>Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.</td><td>- Inquéritos por Questionário;
- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.);</td><td><u>Bloco Temático C</u>
1c -Conhecer representações sociais que docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso.
2c -Comparar representações sociais de docentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso.</td></tr>
</table>

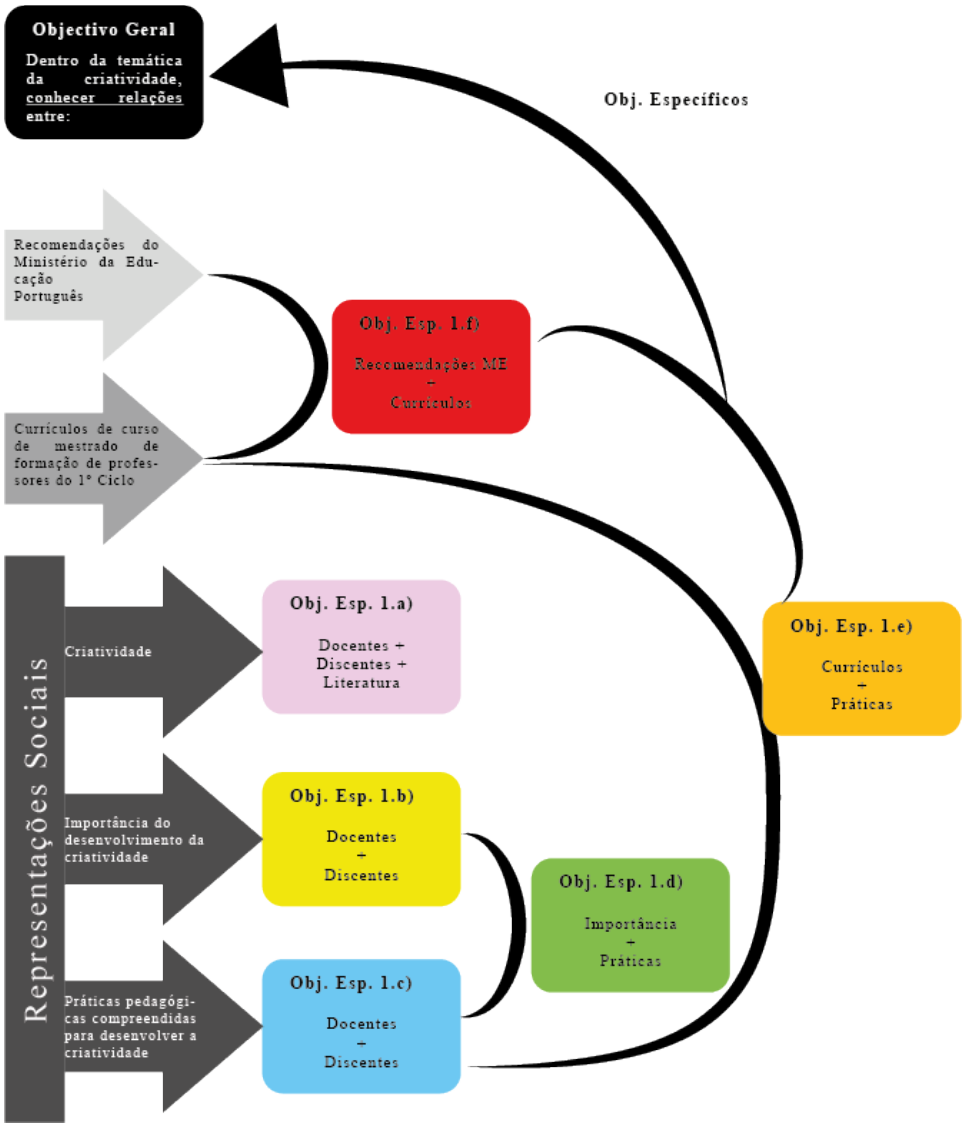
[15] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem (Moscovici, 2004); Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social" idem (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida (Crusoé, 2004).

			3c -Comparar representações sociais de **discentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso. 4c -Comparar representações sociais de **docentes e discentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso.
	Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	- Inquéritos por Questionário; - Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.);	**Bloco Temático D** 1d -Relacionar as representações sociais de **docentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso. 2d -Relacionar as representações sociais de **discentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso. 3d -Relacionar as representações sociais de **docentes e discentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso.
	Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	- Inquéritos por Questionário; - Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.); - Revisão da literatura;	**Bloco Temático E** 1e -Conhecer como as instituições de ensino superior participantes no estudo incluem curricularmente o desenvolvimento da criatividade. 2e -Conhecer as representações sociais de docentes e discentes de cada instituição de ensino superior acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso. 3e -Comparar as representações sociais de docentes e discentes de cada instituição de ensino superior acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade e os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo, de cada instituição respetivamente.
	Obj. 1. f) - Relacionar **as recomendações do Ministério de Educação** acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e **os Currículos** escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.	- Revisão da literatura;	**Bloco Temático F** 1f -Conhecer as atuais recomendações do Ministério de Educação português acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores. 2f -Conhecer como as instituições de ensino superior participantes no estudo incluem curricularmente a temática da criatividade. 3f - Relacionar as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os Currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.

Fonte: Construção pessoal.

Apêndice 2

Mapa Concetual de Relação entre Objetivos



Fonte: Construção pessoal.

Apêndice 3

Categorização por cores de objetivos, categorias, blocos temáticos, itens de inquéritos e instrumentos.

CATEGORIZAÇÃO POR CORES				
Objetivos Específicos:	**Categorias**	**Sub-Categorias**	**Blocos temáticos a explorar Itens dos inquéritos**	**Instrumentos de Recolha de dados**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações**[16] **sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	E. a. Conceito de criatividade	**E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver.** **E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação.**	**Bloco Temático A** **Entrevista Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.)** E. a. [O que considera ser criatividade?] **E. a.1.** [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?] **E. a.2.** [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.); - Revisão da literatura;
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.		**Bloco Temático B** **Entrevista Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.)** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?] E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?] **Pergunta aberta do Inquérito por questionário:** Q. b. Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Q. b.1. Porquê?	- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.); - Pergunta aberta do inquérito por questionário;
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para	E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.	**E. c.3. Incentivo a novas ideias.** **E. c.4. Clima para expressão de ideias.**	**Bloco Temático C** **Entrevista Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.)** E. c. [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] **E. c.1.** [Se sim, como?]	- Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.); - Inquéritos por Questionário;

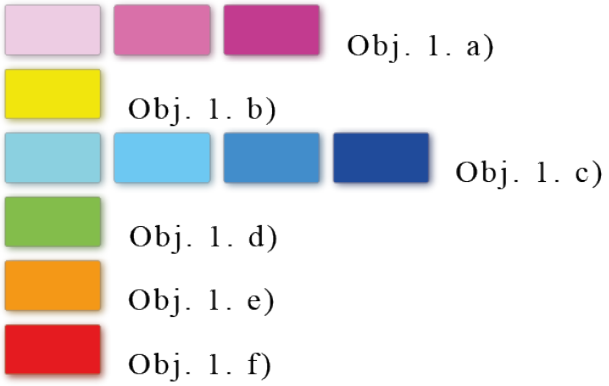
[16] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." Idem (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

desenvolver a criatividade durante o mesmo.		**E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante.** **E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino.**	**E. c.2.** [Se não, porquê?] **E. c.3.** [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?] **E. c.4. Clima para expressão de ideias.** **E. c.4.** [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.] **E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante.** **E. c.5.** [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.] **E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino.** **E. c.6.** [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.] **Inquérito por questionário:** Considera 4 fatores ao desenvolvimento da criatividade, cada um com diferentes itens a considerar: **Fator 1- "Incentivo a novas ideias" - 8 itens:** **Q. 1.** Desperta nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos. **Q. 2.** Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar. **Q. 3.** Estimula os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema. **Q. 4.** Estimula a iniciativa dos alunos. **Q. 5.** Estimula o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina. **Q. 6.** Estimula a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõe. **Q. 7.** Desenvolve competências de análise crítica nos alunos. **Q. 8.** Leva o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo. **Fator 2- "Clima para expressão de ideias" - 5 itens:** Q. 9. Valoriza as ideias originais dos alunos. Q. 10. Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos. Q. 11. Dá tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias.	

			Q. 12. Dá oportunidade para alunos discordarem de seus pontos de vista. Q. 13. Escuta com atenção as intervenções dos alunos. **Fator 3- "Interesse pela aprendizagem do aluno" - 5 itens:** Q. 14. Utiliza exemplos para ilustrar o que ensina em aula. Q. 15. Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos. Q. 16. Proporciona ampla bibliografia dos conteúdos abordados. Q. 17. Tem disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula. Q. 18. Não está atento aos interesses dos alunos. **Fator 4- "Avaliação e metodologia de ensino" - 4 itens:** Q. 19. Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo. Q. 20. Na avaliação, exige apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio. Q. 21. Utiliza a mesma metodologia de ensino. Q. 22. Oferece aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver.	
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.		**Bloco Temático D** **Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c)** **Ver apêndice 38**	- Inquéritos por Questionário; - Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.);
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.		**Bloco Temático E** **Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura.** **Ver apêndice 39**	- Inquéritos por Questionário; - Inquéritos por Entrevistas Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.); - Revisão da literatura;
Obj. 1. f) - Relacionar **as recomendações do Ministério de Educação** acerca do	E. f) Relação entre as recomendações do Ministério de Educação acerca do		**Bloco Temático F** **Relaciona a revisão da literatura.**	- Revisão da literatura;

desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e **os Currículos** escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.	desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os Currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.		**Ver apêndice 40**	

Código de cores para cada objetivo específico e correspondentemente, para cada categoria de análise:



Fonte: Construção pessoal inspirada na obra de Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

Apêndice 4

Correspondência entre os objetivos e os itens de inquéritos (questionário, entrevista individual e *focus-group*)

ObjGeral- **Conhecer que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os Currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações[17] sociais que docentes e discentes têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.**		
Objetivos Específicos:	**Operacionalização:**	**Itens de inquéritos (Blocos temáticos a explorar)**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	1a - **Conhecer** representações sociais que **docentes e discentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm acerca da criatividade. 2a - **Relacionar** as representações sociais acerca de criatividade, por docentes e discentes do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico**.** 3a - **Relacionar** as representações sociais acerca de criatividade, de **docentes e**	**<u>Bloco Temático A</u>** **<u>Entrevista Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.)</u>** E. a. O que consideram ser criatividade? E. a.1. Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos? E. a.2. O que pensam que pode interferir com a criatividade?

[17] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

	discentes do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e a **literatura revisada**.	
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	1b - Conhecer opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso. 2b - Comparar opiniões de **docentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, e acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso. 3b - Comparar opiniões de **discentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, e acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso. 4b - Relacionar opiniões de **docentes e de discentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.	**Bloco Temático B** **Entrevista Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.)** E. b. Consideram importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? E. b.1. Porquê? E. b.2. Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor? E. b.3. De que forma? **Pergunta aberta do Inquérito por questionário:** Q. b. Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Q. b.1. Porquê?
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	1c - Conhecer representações sociais que docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso. 2c - Comparar representações sociais de **docentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso. 3c - Comparar representações sociais de **discentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso. 4c - Comparar representações sociais de **docentes e discentes** do Curso de	**Bloco Temático C** **Entrevista Focus-Grupo (F.G.) e Individual (E.I.)** E. c. Acham que a criatividade é desenvolvida durante o curso? E. c.1. Se sim, como? E. c.2. Se não, porquê? E. c.3. Os alunos são incentivados a terem novas ideias? (Correspondência com o Fator 1 do questionário) E. c.4. Durante as vossas aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? (Correspondência com o Fator 2 do questionário) E. c.5. O professor manifesta interesse pela aprendizagem do aluno? (Correspondência com o Fator 3 do questionário) E. c.6. As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? (Correspondência com o Fator 4 do questionário) **Inquérito por questionário:** Considera 4 fatores ao desenvolvimento da criatividade, cada um com diferentes itens a considerar: **Fator 1- "Incentivo a novas ideias" - 8 itens:** Q. 1. Desperta nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos. Q. 2. Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar. Q. 3. Estimula os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema. Q. 4. Estimula a iniciativa dos alunos. Q. 5. Estimula o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina. Q. 6. Estimula a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõe. Q. 7. Desenvolve competências de análise crítica nos alunos.

	Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso.	Q. 8. Leva o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo. **Fator 2- "Clima para expressão de ideias" - 5 itens:** Q. 9. Valoriza as ideias originais dos alunos. Q. 10. Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos. Q. 11. Dá tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias. Q. 12. Dá oportunidade para alunos discordarem de seus pontos de vista. Q. 13. Escuta com atenção as intervenções dos alunos. **Fator 3- "Interesse pela aprendizagem do aluno" - 5 itens:** Q. 14. Utiliza exemplos para ilustrar o que ensina em aula. Q. 15. Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos. Q. 16. Proporciona ampla bibliografia dos conteúdos abordados. Q. 17. Tem disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula. Q. 18. Não está atento aos interesses dos alunos. **Fator 4- "Avaliação e metodologia de ensino" - 4 itens:** Q. 19. Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo. Q. 20. Na avaliação, exige apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio. Q. 21. Utiliza a mesma metodologia de ensino. Q. 22. Oferece aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver.
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	1d - Relacionar as representações sociais de **docentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso. 2d - Relacionar as representações sociais de **discentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso. 3d - Relacionar as representações sociais de **docentes e discentes** do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico sobre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso.	**Bloco Temático D** **Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c).**
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	1e - Conhecer como as instituições de ensino superior participantes no estudo incluem curricularmente o desenvolvimento da criatividade. 2e - Conhecer as representações sociais de docentes e discentes de cada instituição de ensino superior acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso. 3e - Comparar as representações sociais de docentes e discentes de cada instituição de ensino superior acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a	**Bloco Temático E** **Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c). e revisão da literatura.**

	criatividade e os currículos dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo, de cada instituição respetivamente.	

Apêndice 5

Correspondência entre Objetivos Específicos e os Guiões de Entrevista Individual (E.I.) e *Focus-Group* (F.G.)

Guião de Entrevista Individual (E.I.) e *Focus-Group* (F.G.)		
Objetivos Específicos:	**Categorias**	**Itens de inquéritos (Blocos temáticos a explorar)**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações[18] sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	**E. a. Conceito de criatividade** **E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver**. **E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação.**	**<u>Bloco Temático A</u>** **E. a.** O que consideram ser criatividade? **E. a.1.** Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos? **E. a.2.** O que pensam que pode interferir com a criatividade?
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.**	**<u>Bloco Temático B</u>** **E. b.1.** Consideram importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê? **E. b.2.** Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor? **E. b.3.** De que forma?
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** **E. c.3. Incentivo a novas ideias.** **E. c.4. Clima para expressão de ideias.** **E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante.** **E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino.**	**<u>Bloco Temático C</u>** **E. c.** Acham que a criatividade é desenvolvida durante o curso? **E. c.1.** Se sim, como? **E. c.2.** Se não, porquê? **E. c.3.** Os alunos são incentivados a terem novas ideias? Como? **E. c.4.** Durante as vossas aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite. **E. c.5.** O professor manifesta interesse pela aprendizagem do aluno? Explicite. **E. c.6.** As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.

Participantes-

A amostra selecionada para as entrevistas individuais classificada como uma amostra não probabilística (Coutinho, 2019) e criterial (Charles, 1998), pelo facto de serem docentes a lecionar o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, considerou três docentes entrevistados: um docente à beira da reforma e com vasta experiência pedagógica e duas docentes, coordenadoras de cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo, cada um de uma instituição de ensino superior diferente.

Para as entrevistas *focus-group* considerou-se também uma amostragem não probabilística (Coutinho, 2019) e por conveniência, uma vez que foram requeridos estudantes de grupos turma já definidos em contexto real, (de grupos de estudo pretendidos pelo facto de serem estudantes de mestrado de formação de professores com a vertente do 1º ciclo do ensino básico), que manifestaram disponibilidade e vontade em participar na investigação e cujos resultados incidem na não pretensão de generalizações. (Schutt, 1999) A dimensão das amostras de cada *focus-group* variou consoante os grupos turma já estabelecidos, tendo variado entre as três entrevistas realizadas, cada uma numa instituição de ensino superior diferente (onde foram também aplicadas as entrevistas individuais), e

[18] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social."idem (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

contemplando 16 inquiridos na primeira entrevista *focus-group* (na instituição codificada por CRIES1), 19 na segunda (CRIES2) e 18 na terceira (CRIES3).

Instrumento de recolha de dados –

Guião de entrevista individual e Guião de entrevista grupal.

O guião das entrevistas semidiretivas foi construído de forma a servir como um referencial organizado para a obtenção de o máximo de informação com o mínimo de perguntas e teve como base de sustento a problemática da investigação, seus objetivos gerais e específicos e que se pretendiam alcançar com as entrevistas, organizados em blocos temáticos, e por conseguinte, numa ordem lógica e prática, as questões fundamentais e orientadoras para o desenvolvimento do tema proposto. (Amado, 2014) O primeiro bloco temático consistiu na apresentação e legitimação da entrevista no sentido em que, a partir do momento em que o investigador explicita os objetivos da entrevista está ao mesmo tempo a minimizar interpretações inapropriadas das questões por parte do entrevistado e colocando-o à vontade para a mesma. (Foddy, 2002) Definida a problemática e os objetivos da investigação, e criados nesta sequência os objetivos específicos das entrevistas, os restantes blocos foram baseados, para além da experiência profissional e revisão da literatura realizada, nas questões estruturantes dos inquéritos por questionário, e que, também a elas se fizeram corresponder os objetivos da investigação e com o intuito de relacionar e aprofundar a informação obtida através de todos os instrumentos de recolha de dados utilizados. Foram assim utilizadas para os inquéritos por entrevista, individual e *focus-group,* questões abertas, com o intuito de admitir respostas mais pessoais e com o mínimo de interferência por parte do entrevistador investigador, singulares e que contivessem apenas uma ideia a explorar, claras e de linguagem acessível, e neutras para possibilitarem um clima de à vontade durante a entrevista. (Amado, 2014)

Procedimento -

Para as entrevistas individuais procedeu-se primeiramente ao contato com o diretor de cada Escola Superior de Educação contemplada na investigação a fim de explicitar o propósito do estudo e solicitar autorização para implementação de instrumentos de recolha de dados. Seguidamente a investigadora estabeleceu contato com docentes coordenadores do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico que indicaram quais os docentes a quem aplicar os instrumentos de recolha de dados. Foram então definidas datas e horas com esse propósito.

Durante a recolha de dados foi inicialmente explicado o objetivo da pesquisa, garantido o anonimato e solicitada e concebida também a permissão de gravação vídeo e áudio durante a mesma. As entrevistas individuais foram mediadas pela investigadora levando aproximadamente 120 minutos para as entrevistas individuais aplicadas nas Escolas CRIES1 e CRIES3, e aproximadamente 45 minutos para a entrevista individual com a docente da escola CRIES2.

Para as entrevistas *focus-grupo*, e após o contato com o diretor de cada Escola Superior de Educação contemplada na investigação a fim de explicitar o propósito do estudo e solicitar autorização para implementação de instrumentos de recolha de dados, foi estabelecido o contato com um docente de cada Escola Superior de Educação que indicou quais os grupos-turma onde aplicar os instrumentos de recolha de dados. Foram então definidas datas e horas com esse propósito. Aos estudantes foi solicitado também a sua colaboração e permissão de gravação vídeo e áudio durante a entrevista, explicado resumidamente o objetivo da pesquisa e garantido o anonimato. As entrevistas *focus-group*, como conversa, foram mediadas pela investigadora tomando por média aproximadamente 120 minutos em cada. A entrevista decorrida na Escola Superior de Educação codificada por CRIES1 decorreu também com a participação de um docente da turma e na qualidade de mediador juntamente com a investigadora.

Fonte: Construção pessoal.

Apêndice 6

Mapa conceptual sobre a correspondência entre Objetivos Específicos e itens de Inquérito por Questionário.

Inquérito por Questionário		
Objetivos Específicos:	**Categorias**	**Itens do Inquérito** **(Blocos temáticos a explorar)**
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.**	**<u>Bloco Temático B</u>** **<u>Pergunta aberta do Inquérito por questionário:</u>** Q. b. Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Q. b.1. Porquê?
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** **E. c.3. Incentivo a novas ideias.**	**<u>Bloco Temático C</u>**

Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c.4. Clima para expressão de ideias.** **E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante.** **E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino.**	Considera 4 fatores ao desenvolvimento da criatividade, cada um com diferentes itens a considerar de acordo com o questionário de Morais et all. (2014): **Fator 1- "Incentivo a novas ideias" - 8 itens:** Q. 1. Desperta nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos. Q. 2. Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar. Q. 3. Estimula os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema. Q. 4. Estimula a iniciativa dos alunos. Q. 5. Estimula o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina. Q. 6. Estimula a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõe. Q. 7. Desenvolve competências de análise crítica nos alunos. Q. 8. Leva o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo. **Fator 2- "Clima para expressão de ideias" - 5 itens:** Q. 9. Valoriza as ideias originais dos alunos. Q. 10. Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos. Q. 11. Dá tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias. Q. 12. Dá oportunidade para alunos discordarem de seus pontos de vista. Q. 13. Escuta com atenção as intervenções dos alunos. **Fator 3- "Interesse pela aprendizagem do aluno" - 5 itens:** Q. 14. Utiliza exemplos para ilustrar o que ensina em aula. Q. 15. Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos. Q. 16. Proporciona ampla bibliografia dos conteúdos abordados. Q. 17. Tem disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula. Q. 18. Não está atento aos interesses dos alunos. **Fator 4- "Avaliação e metodologia de ensino" - 4 itens:**

		Q. 19. Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo. Q. 20. Na avaliação, exige apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio. Q. 21. Utiliza a mesma metodologia de ensino. Q. 22. Oferece aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver

Participantes-

O inquérito por questionário foi aplicado a docentes e discentes do curso de mestrado de formação de professores no 1º Ciclo do Ensino Básico das 3 Escolas Superiores de Educação contempladas no estudo e contou com a participação de 70 inquiridos, dos quais 15 docentes e 55 discentes.

A amostra selecionada para a aplicação dos questionários foi uma amostragem não probabilística criterial, baseada em critérios pragmáticos e teóricos, adequada para abordagens qualitativas, e para a qual se selecionam os sujeitos do estudo segundo critérios pré-definidos (Charles, 1998), tais como o facto de serem docentes e discentes do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico.

Instrumento-

Foi utilizado o "Inquérito por Questionário De Práticas Docentes Para A Criatividade Na Educação" de Morais et all. (2014), adaptado e validado para o contexto educativo universitário português e criado com o superior propósito de captar o tipo de condutas pedagógicas quanto ao estímulo da criatividade. O mesmo aponta para quatro fatores de avaliação tais como: incentivo a novas ideias; clima para expressão de ideias; interesse pela aprendizagem do aluno; avaliação e metodologia de ensino, perfazendo num total de 22 itens sob a forma de pergunta fechada. Este questionário foi adaptado no sentido em que foi também complementado com uma pergunta aberta.

O questionário considera uma escala de Lickert de 5 itens na qual o 1 correspondia ao "Discordo totalmente", o 2 ao "Discordo", o 3 ao "Nem discordo nem concordo", o 4 ao "Concordo" e o 5 ao "Concordo totalmente".

A cada um dos itens fizeram-se corresponder os objetivos específicos da presente pesquisa.

Os itens do questionário, juntamente com os objetivos da pesquisa, serviram também de base estruturante para os guiões de entrevista construídos para o presente estudo.

Procedimento-

Os questionários foram administrados maioritariamente através da internet e uma minoria, aplicados diretamente pelo investigador. No entanto, e relativamente à aplicação dos questionários através da internet por forma a obter as informações mais rapidamente e a baixo custo (Coutinho, 2019), verificaram-se diversos desafios neste tipo de obtenção de informação como por exemplo o acesso aos endereços eletrónicos dos participantes e também as não-respostas aos inquéritos on-line por parte de uma grande quantidade de elementos da amostra selecionada colocando problemas à própria validade externa do estudo (Tashakkori & Teddlie, 2009) e no âmbito da recolha de informação através deste instrumento on-line.

Os dados obtidos através dos questionários foram primeiramente sujeitos a uma análise estatística através das médias dos itens aferidos para posteriormente as mesmas serem objeto de análise de conteúdo inserido ao contexto de estudo. De salientar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.

Fonte: Construção pessoal.

Apêndice 7

Guião de Entrevista Focus-Grupo (F.G.)

Temas a explorar:

E. a. Conceito de criatividade

[O que considera ser criatividade?]

E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver.

[Acha que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]

E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação.

[O que pensa que pode interferir com a criatividade?]

E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.

E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]

E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?]

E. b.3. [De que forma?]

E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.

[Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?]

E. c.1. [Se sim, como?]

E. c.2. [Se não, porquê?]

E. c.3. Incentivo a novas ideias.

[Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]

E. c.4. Clima para expressão de ideias.

[Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]

E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante.

[O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]

E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino.

[As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]

Apêndice 8

Guião de Entrevista Individual (E.I.)

E. a. Conceito de criatividade

[O que considera ser criatividade?]

E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver.

[Acha que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]

E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação.

[O que pensa que pode interferir com a criatividade?]

E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.

E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]

E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?]

E. b.3. [De que forma?]

E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.

[Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?]

E. c.1. [Se sim, como?]

E. c.2. [Se não, porquê?]

E. c.3. Incentivo a novas ideias.

[Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]

E. c.4. Clima para expressão de ideias.

[Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]

E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante.

[O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]

E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino.

[As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]

Apêndice 9

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO COM UMA PERGUNTA ABERTA A APLICAR AOS ESTUDANTES

Adaptado do inventário de práticas docentes para a criatividade na educação (Morais, Almeida, Azevedo, Alencar e Fleith, 2014) 1º- Leia atentamente as afirmações e avalie relativamente à atuação pedagógica dos seus professores do curso; 2º- Coloque uma cruz na quadrícula que melhor corresponde à sua maneira de pensar, de acordo com a escala: **1= Discordo totalmente;** **2=Discordo** **3= Nem discordo nem concordo** **4= Concordo** **5= Concordo totalmente**						
1	Despertam nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos.	1	2	3	4	5
2	Fazem perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar.	1	2	3	4	5
3	Estimulam os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema.	1	2	3	4	5
4	Estimulam a iniciativa dos alunos.	1	2	3	4	5
5	Estimulam o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina.	1	2	3	4	5
6	Estimulam a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõem.	1	2	3	4	5
7	Desenvolvem competências de análise crítica nos alunos.	1	2	3	4	5
8	Levam o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo.	1	2	3	4	5
9	Valorizam as ideias originais dos alunos.	1	2	3	4	5
10	Criam um ambiente de respeito e de	1	2	3	4	5

	aceitação pelas ideias dos alunos.					
11	Dão tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias.	1	2	3	4	5
12	Dão oportunidade para alunos discordarem dos seus pontos de vista.	1	2	3	4	5
13	Escutam com atenção as intervenções dos alunos.	1	2	3	4	5
14	Utilizam exemplos para ilustrar o que ensinam em aula.	1	2	3	4	5
15	Têm disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos.	1	2	3	4	5
16	Proporcionam ampla bibliografia dos conteúdos abordados.	1	2	3	4	5
17	Têm disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula.	1	2	3	4	5
18	Não estão atentos aos interesses dos alunos.	1	2	3	4	5
19	Preocupam-se apenas com o conteúdo informativo.	1	2	3	4	5
20	Na avaliação, exigem apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio.	1	2	3	4	5
21	Utilizam a mesma metodologia de ensino.	1	2	3	4	5
22	Oferecem aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver.	1	2	3	4	5

Q. b. Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores?

_____

Q. b.1. Porquê?

_____

_____

_____

_____

_____

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 10

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO COM UMA PERGUNTA ABERTA A APLICAR AOS DOCENTES

Inventário de práticas docentes para a criatividade na educação (Morais, Almeida, Azevedo, Alencar e Fleith, 2014)

	1º- Leia atentamente as afirmações e avalie-se relativamente a cada situação; 2º- Coloque uma cruz na quadrícula que melhor corresponde à sua maneira de pensar, de acordo com a escala: **1= Discordo totalmente;** **2=Discordo** **3= Nem discordo nem concordo** **4= Concordo** **5= Concordo totalmente**					
1	Desperta nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos.	1	2	3	4	5
2	Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar.	1	2	3	4	5
3	Estimula os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema.	1	2	3	4	5
4	Estimula a iniciativa dos alunos.	1	2	3	4	5
5	Estimula o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina.	1	2	3	4	5
6	Estimula a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõe.	1	2	3	4	5
7	Desenvolve competências de análise crítica nos alunos.	1	2	3	4	5
8	Leva o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo.	1	2	3	4	5
9	Valoriza as ideias originais dos alunos.	1	2	3	4	5
10	Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos.	1	2	3	4	5
11	Dá tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias.	1	2	3	4	5
12	Dá oportunidade para alunos discordarem de seus pontos de vista.	1	2	3	4	5
13	Escuta com atenção as intervenções dos alunos.	1	2	3	4	5
14	Utiliza exemplos para ilustrar o que ensina em aula.	1	2	3	4	5
15	Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos.	1	2	3	4	5
16	Proporciona ampla bibliografia dos conteúdos abordados.	1	2	3	4	5
17	Tem disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula.	1	2	3	4	5
18	Não está atento aos interesses dos alunos.	1	2	3	4	5
19	Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo.	1	2	3	4	5
20	Na avaliação, exige apenas a reprodução	1	2	3	4	5

	do conteúdo dado na aula ou no material de apoio.					
21	Utiliza a mesma metodologia de ensino.	1	2	3	4	5
22	Oferece aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver.	1	2	3	4	5

Q. b. Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores?

_____

Q. b.1. Porquê?

_____

_____

_____

_____

_____

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 11

Transcrição de Entrevista Individual (E.I.)[i]

ao docente CRIES 1

(Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação CRIES 1

A entrevista individual realizada no dia 9 de maio de 2017 durou aproximadamente 1: 30 h.

No início da entrevista foi garantido o anonimato do entrevistado, agradecida a disponibilidade, explicado o contexto da investigação em curso e solicitada, e concedida, a autorização de gravação vídeo e áudio.

O entrevistado foi selecionado por conveniência pela sua manifesta disponibilidade, vontade em participar na investigação e pelo facto de ser um docente à beira da reforma e com vasta experiência, tanto a lecionar o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, como também por ser um docente que, durante anos, realizou supervisão pedagógica do mesmo curso e em contexto de prática profissionalizante.

Mesmo considerando o vivido como "irrecuperável em sua total vivacidade", a transcrição realizada procurou manter o máximo de fidelidade com o vivenciado durante a entrevista, evitando a excisão da mensagem escrita e inerte com a vivacidade do momento, e transpondo assim, para além da mensagem escrita, algum calor humano, alguma sonoridade e alguma vivacidade. (Queiroz, 1983, p.85)

Entrevistador - Ana (A)

Entrevistado - (E)

E - Então diga lá o que é que quer que eu diga…

A - Então muito obrigada por ter aceitado o convite e… tão prontificado que foi. O trabalho é sobre formação de professores e criatividade em Portugal no início deste século […] Primeiro o conceito, o que é que entende por criatividade, o que pensa ser?

E - Olhe, o conceito entrou em Portugal… o conceito de criatividade e a sua importância para a educação é do Alex Osborn, 1956, e entrou para Portugal logo quase a seguir… [gesticula como linha temporal] Nós às vezes vamos buscar aos estrangeiros muito tempo depois, mas em Portugal não demorou muito tempo surgiu com o chamado ciclo preparatório em 1968 p´la mão do Calvin de Magalhães que era

professor de educação visual e pela mão do próprio estatuto da criação do ensino preparatório… e também do ciclo preparatório TE que foi criado nessa altura e para o qual selecionaram professores experientes… mas relativamente jovens, e que tiveram o melhor ensino que houve em Portugal nessa altura. E temos de entender o contexto em que isto aparece […] o contexto é o seguinte: o ensino que se performa no século 20 em Portugal foi um ensino essencialmente da era dogmática e… a ideia de ciclo preparatório veio trazer ideias novas. O próprio Alex Osborn quando criou o conceito deu origem às revoluções estudantis de 1962, porque ele a… chamou a atenção para a… não foi só ele, chamou a atenção para a atitude essencialmente dogmática da educação dos Estudos Unidos, e a… e ele foi uma grande esperança na altura, sobretudo entre os estudantes, mas não entre os professores lógico… e os estudantes revoltaram-se, e logo aquelas greves e aquelas pancadarias com a polícia em 1962. Aqui isso também acontece… eu fiz parte da geração que andou à pancadaria com a polícia e que havia a polícia dentro da universidade etc., portanto…

A - Isso já no 25 de abril, naquela fase…

E - Antes! Começou antes do 25 de abril por isso me vou agora embora… [risos] Repare portanto, a questão da criatividade não nasce no contexto atual, nasce no contexto de uma política Altamente [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] dogmática, portanto, o professor ensinava e não havia discussão com os alunos sequer a…

A - Não havia reação?

E - Sim, o grupo comia e calava, e isso dá origem às greves nos E.U. de 1962 e aqui à greve de 1969. A greve teve essencialmente que ver com muita coisa, teve a ver com a guerra. Da minha geração morreram 10000 rapazes em África e… ficaram muito estropiados e pior que estropiados foi ficarem estropiados da cabeça, com um stress grande […] isso foi um momento muito triste da juventude em Portugal. Bem, portanto, a questão da criatividade surge quando tinha que surgir, porque o ensino era profundamente dogmático e… com o ciclo preparatório em Portugal ela ia ter uma lei, e entrou logo num estatuto que, que é uma coisa engraçada… nós vivíamos em ditadura [risos], mas aquela lei foi feita por um grupo de pessoas liberais que não eram do regime, a… que trabalhavam para o regime mas que não eram do regime, e que, meteram lá, no próprio estatuto do ensino preparatório, vários conceitos de criatividade! Bem, depois vem o 25 de abril, andamos para trás nalgumas coisas e andamos para a frente noutras. Não olhe para o 25 de abril, se calhar ainda não era nascida, mas, não olhe para o 25 de abril como só coisas boas para a educação. Não! Houve muitas coisas más para a educação e muitas coisas boas, não vamos ficar só com uma visão. Bem, só que em Portugal, o conceito de criatividade que se aplicava à educação foi rapidamente abandonado… eu escrevi um texto sobre isso […] eu considero que se ensinou de diferentes maneiras ao longo do século 20… e uma das maneiras foi com base na criatividade, paradigma criativo, a… no caso da língua portuguesa, isso foi um momento, mas depois, a ideia de criatividade quase morreu na educação em Portugal, ficou praticamente só ligada às artes, à música, à expressão visual, um pouco à expressão dramática e um poucochinho [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] ligada à língua, depois disso morreu. Repare, no caso da língua a… ensinou-se no século 20 na língua… o que era aprender a língua? Era imitar, copiar os modelos que eram considerados os bons modelos. Com a criatividade… a criatividade no ensino da língua não funcionou tanto como um momento importante mas funcionou mais como uma chispa, que pegou fogo…

A - Como um momento de motivação?

E - De preparação, que… mudou a perspetiva, enquanto que, até esse momento aprender a escrever bem era aprender a escrever como Eça de Queirós ou como o Padre António Vieira, falar à moda de Camilo ou outra coisa qualquer, de um momento para o outro, e isso foi o grande salto em termos de criatividade com o 25 de abril, foi falar e exprimir-se, é criar, ´tá a perceber? […] Portanto, passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… Não! Eu sou capaz! Eu vou criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade com a língua portuguesa, mas isto depois morreu.

A - No ensino do magistério havia essa preocupação? A… mas sempre ligada às artes?

E - A… a criatividade morreu para nós mas houve coisas que ficaram. Copiar os modelos isso acabou a… embora tenha que haver sempre um modelo, a… eu não falo da maneira mais estapafúrdia que quero […] um modelo mais ou menos consensual, e que a televisão, a rádio e os jornais ajudaram a firmar esse modelo, de resto, a questão da criatividade nunca teve grande repercussão entre nós, e… há coisas que ficaram. Hoje, nenhum professor que ensina língua vai dizer, agora vais fazer isso à Eça de Queirós ou à Dom Francisco Manuel de Melo, vais criar [gesticula abrindo os braços] e pronto, foi a única coisa que praticamente ficou. [...]

A - Considera que a criatividade se trata de competências inatas, ou podem, de alguma forma, desenvolver? Esta ideia que só às artes se relaciona… ou pertence só àqueles que têm a capacidade inata para serem criativos?

E - existem estilos cognitivos […] se és uma pessoa conservadora usas essencialmente pensamento convergente ou se és uma pessoa mais aberta e usas essencialmente o pensamento divergente … isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo, por uma razão muito simples, primeiro, há o pensamento convergente e o pensamento divergente […] o pensamento convergente visa [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] encontrarmos o que os outros já encontraram, eu quero demonstrar que a terra é quadrada, e eu vou arranjar uma argumentação que me conduza a isso. E há o pensamento divergente. O pensamento divergente é partir de um ponto e não se sabe onde é que aquilo vai dar, estás a perceber? A criatividade funciona sobretudo como divergência […] e essa criatividade como divergência… Ah! Repara, existem estilos cognitivos, eu ainda não te conheço o suficiente para saber como é que tu funcionas essencialmente, se és uma pessoa conservadora usas essencialmente pensamento convergente ou se és uma pessoa mais aberta e usas essencialmente o pensamento divergente … isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo. […]

A - Mas, tem de haver alguma predisposição?

E - Tem de haver alguma predisposição mas, é também uma questão de educação […] Isto tem a ver com atitudes, tem a ver com a educação da pessoa, mas tem a ver também com a experiência de vida, estás a perceber? Por exemplo, supõe que te assassinaram o pai quando tinhas 4 ou 5 anos, provavelmente defendes a pena de morte, agora se […] portanto, há aqui coisas que têm que ver com questões genéticas, com questões educacionais e com a própria experiência de vida das pessoas, estás a compreender? […] A questão da criatividade tem a ver com isso e com o momento histórico… no momento em que eu fui criado, depois da 2ª guerra mundial, com a oposição à guerra, com amigos a morrerem na guerra, com um clima político a abafar as pessoas, as pessoas queriam mudar, portanto, estavam mais adaptadas a criatividades etc., quando tudo isso não acontece como agora, o momento histórico, as pessoas não ficam tão abertas às questões da criatividade… e portanto,

não há uma razão única. E depois há quem foram os meus professores, o que é que eles fizeram por mim etc. Há aqui fatores genéticos, há aqui fatores culturais, há fatores da experiência da vida das pessoas e… há o momento, a ocasião faz o ladrão […] o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas! […]

A - Por falar em momento, e só voltando um pouco à pergunta anterior e quando falou no 25 de abril, neste momento a… como é que vê a criatividade neste momento atual?

E - Não existe na escola! A criatividade morreu! [intensifica a voz] A escola, um bocado pelo espírito do 25 de abril, por uma razão muito simples, muita [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] gente queria mudar e mudou-se muita coisa, mas depois, houve uma força muito grande que se tornou ditatorial, estás a perceber? Nós saímos de uma ditadura e passamos para outra ditadura. Os sindicatos, as associações de professores, alguns pais nas suas associações… transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura, e… tu perguntas assim, bem, acabado o regime venha a criatividade, mas não é bem assim […] Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia. […] Este tipo de sociedade exerce mais pressão do que na ditadura, porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor… Eu discuti coisas, como aluno, como estudante na minha escola, no meu liceu onde andei, que hoje não é fácil de discutir nas escolas… portanto, é estranho…

A - Está muito fechado o grupo de professores?

E - E os pais, os pais são as feras… as grandes feras da educação são os pais hoje!

A - E como é que vê a atuação do professor a…

E - É difícil, o professor… a culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima.

A - Mas, depois de termos aquele momento de abertura pós 25 de abril, abertura no sentido da criatividade…

E - Sim…

A - A… porque é que o professor… ou… porque é que não houve uma evolução de abertura? […]

E - Porque veio uma ditadura substituir outra ditadura!

A - Ah! Foi o oposto completo!

E - O oposto e houve o discurso dos sindicatos. O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário do que tu possas imaginar. E depois tens os pais… repara no movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui géneris […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola. Espero que nunca te aconteça isso, a… o bullying é lixado, e se fizerem mal aos teus filhos tu vais ver o que isso é, de não quererem ir para a escola e isso… Portanto, aquilo que há em Portugal, é uma pressão tremenda [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… Não o elogiando naquilo em que ele tem mérito… [gesticula vivamente] porque tu estás a fazer não sei o quê na escola não sei aonde e hás-de ter mérito nalguma coisa, mas ninguém te diz isso, agora… se chamares a atenção a algum miúdo os pais caem-te em cima. […] Ora bem, a criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores e de… e depois há outro tipo de pressão que são as editoras não é? [tom irónico] Repara, os professores têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã… [gesticula como se estivesse a folhear um livro] a ditadura dos manuais existe em Portugal.

A - Poderá ser um fator inibidor à criatividade?

E - Indicador e inibidor da criatividade. [Acena com a cabeça afirmando] Portanto, os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado [fecha um círculo com as mãos] e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou… [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa] o que é que é isto? Isto não é criatividade, não permitem, lá há um exercício ou outro… portanto a criatividade morreu, acabou [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]!

A - Qual foi o clic que fez com que os professores se cingissem só aos manuais?

E - Ó pá…

A - Pelo menos eu aprendi que o manual era material de apoio, não de estruturação da aula…

E - E aprendeste bem, agora… repara numa coisa, o professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor. Por outro lado os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada… [bate incisivamente com a mão na parede] e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, [abrindo os braços] os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem… portanto, a própria pressão dos professores [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], a que os sindicatos não são alheios… com "e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco" etc. [enumera com os dedos], isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos… o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados: [enumera com os dedos] vêm os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear… portanto, há aqui muitos fatores… mas repara numa coisa, muitas destas coisas

não podem ser assim, mas a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa. Portanto, a pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam…

A - Exato.

E - Mas depois até os colegas te lixam o canastro!

A - O próprio ambiente escolar acha que é o que está a inibir a criatividade?

E - Sim, mas são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele! [Risos] […]

A - Considera a importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores e porquê? Acha que traz mais-valias?

E - Sim, mas a atitude vem de casa, a grande escola não é a escola, é a família! [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] A escola aparece muito tarde na vida das pessoas, e é como esta chuvinha que cai no chão e passado pouco tempo está tudo seco outra vez. O grande elemento importante aqui é a família! [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] Se és assim, interessada por estas questões, agradece à tua mãe, ao teu pai, provavelmente aos teus avós… portanto, o centro disto tudo é muito íntimo.

A - A escola no meio disto poderá, alguma vez, infimamente mudar…?

E - Sim, mas pouco… fica mais a religião, mas a religião não gosta de novidades, modificam mais os grupos fora da escola, escuteiros, equipes de futebol etc., do que a escola.

A - Mas, talvez por ter perdido um bocado o crédito?

E - Em parte sim, e influência … repara, daqui a dias os teus filhos só ligam ao que veem na internet, esta história que está a acontecer com o jogo da baleia azul, epá, é a família que nós temos hoje… no meu tempo e no da tua mãe, a… nós não éramos influenciados por estas coisas, éramos muito mais influenciados pela família, agora… repara que a família perdeu também um bocado o controlo no processo… as pessoas são influenciadas pela realidade que as cerca e pelas questões que nela existem, pelos problemas de cada época, da guerra no meu tempo, do desemprego atualmente. […]

A - Neste seguimento, poderá de alguma forma o desenvolvimento da criatividade melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?

E - Pode, pode, mas, uma coisa é a preparação de uma pessoa, outra coisa é a realidade, fica alguma coisa da preparação pedagógica mas pouco […] a influência da escola aí é muito pequena. As pessoas podem ter formação mas depois vamos ver o que é que isso dá na prática… temos aqui pessoas que trabalham em criatividade. Quais são as consequências nos alunos? Eu penso que é muitíssimo pouco! [...]

A - Ou seja, não há relação com as matérias propriamente ditas? Os exercícios que são feitos não se relacionam com conteúdos a lecionar?

E - [Acena afirmativamente com a cabeça.] Com o português é mais, o que se faz são umas palavras cruzadas, faz-se um crucigrama, uma redação que pode ser criativa, etc., […] a herança cultural dos alunos combinada com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos […] sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]

A - Então mas não há… uma filtragem? Os que não se revelem capazes não chumbam? Há países que fazem testes de aptidões antes de os alunos ingressarem nos cursos...

E - Mas não são eliminatórios, não são eliminatórios. O problema pôs-se nos anos 60, se os cegos podiam ser professores, e a OIT, Organização Internacional do Trabalho entendeu que não se podia fazer isso porque seria diminuir direitos de pessoas que tinham o direito de ser integradas, e portanto, os sindicatos sempre se opuseram a isso, agora, o que eles fazem são exames vocacionais, e dizem a percentagem de propensão para aquele tipo de trabalho, mas não é tudo. […]

A - Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?

E - Repara, não pode haver uma resposta única, depende de quem a leciona, depende de como está orientado o curso, etc., portanto, eu não te posso dizer nem sim nem não.

A - Orientado? Das diretrizes atuais do governo para formação de professores?

E - Não, não, não vou por aí…

A - E porquê?

E - O poder, seja ele qual for, tem sempre medo que as pessoas pensem, que as pessoas criem […] Pôr pessoas a criar e pensar?!... [Acena negativamente com a cabeça.]

A - Mas agora, com as novas diretrizes para a educação no século 21, uma delas é o desenvolvimento de competências criativas…

E - Sei muito bem, repara, eles não podem dizer outra coisa. […]

A - Acha que os alunos são incentivados a ter novas ideias durante o curso de formação de professores?

E - Já foi respondida, [risos de ambos] ou melhor, alguns professores sim, mas a maioria não.

A - Acha que existe algum clima para a expressão de ideias para… a expressão da criatividade?

E - Há, isso há, mas nem todas são bem-vindas, depende dos professores. [Encolhe os ombros e sorri.]

A - Sente que existe interesse pelas aprendizagens dos alunos? Se está ali ao lado, disponível? Se mesmo fora da sala se se interessa?

E - Aqui na escola, de uma maneira geral sim, agora, aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas.

A - A própria forma de avaliação e as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, acha que é tudo muito monocórdico, ou acha que há diferentes formas de abordagem pedagógica?

E - A… isso é regulado por regulamentos estás a perceber? O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame. A avaliação aqui… a escola dominante é a dos engenheiros, e eles preferem os exames, tanto os alunos como os professores, e nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados. Ainda assim há disciplinas em que há a apresentação de trabalhos, em que há troca de ideias etc., mas em muitas outras não há.

A - Isso poderá fazer com que também haja ou poderá existir algum tipo de desinvestimento por parte do professor para arranjar estratégias diferentes para lecionar?

E - Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto a… comandado pela escola de engenharia, e que tornou a avaliação contínua ou outras formas de avaliação como avaliações excecionais, o normal é o exame.

A - Então acaba por ser tudo muito… tradicional?

E - Muita coisa mudou desde que tu eras garota, [enumera com os dedos] os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva. […]

A - O professor continua a fazer supervisão da prática pedagógica indo às escolas do 1ª ciclo?

E - Sim, este ano já não pois vou-me reformar para a semana mas, as escolas estão muito mais fechadas daquilo que eram dantes, as pessoas podem julgar o contrário mas não.

A - As escolas em si, em aderir?

E - Têm alguma dificuldade, eles por um lado gostam de ter estas redes, sabes porquê?

A - Não têm o trabalho a preparar as aulas. […]

E - [Acena afirmativamente com a cabeça e a sorrir.] Por um lado eles gostam, por outro lado […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima… isto para veres a importância do manual… [tom irónico] estes mecanismos são complicados, e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente. […] Então, tens mais alguma pergunta?

A - Não professor, acho que está tudo, obrigada por ter aceitado o convite e ter-se mostrado tão recetivo e pronto a ajudar.

E - Ora, de nada, e se precisares mais de alguma coisa estás à vontade.

A - Mais uma vez obrigada professor.

Apêndice 12

Transcrição de Entrevista Individual (E.I.)

a um docente do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação CRIES 2

A entrevista individual realizada no dia 16 de junho de 2019 durou aproximadamente 30 minutos.

No início da entrevista foi garantido o anonimato do entrevistado, agradecida a disponibilidade, explicado o contexto da investigação em curso e solicitada, e concedida, a autorização de gravação vídeo e áudio.

A entrevistada foi selecionada por conveniência pela sua manifesta disponibilidade, vontade em participar na investigação e pelo facto de ser a coordenadora do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico.

Mesmo considerando o vivido como "irrecuperável em sua total vivacidade", a transcrição realizada procurou manter o máximo de fidelidade com o vivenciado durante a entrevista, evitando a excisão da mensagem escrita e inerte com a vivacidade do momento, e transpondo assim, para além da mensagem escrita, algum calor humano, alguma sonoridade e alguma vivacidade. (Queiroz, 1983, p.85)

Entrevistador - Ana (A)

Entrevistado - (E)

IA – Primeiro o conceito de criatividade, o que é que considera, o que entende por criatividade?

E – Mas no geral?

IA – Sim.

E – Relativo à formação de professores?

IA – Ainda não, só no geral, como é que entende criatividade?

E – Criatividade é a capacidade de criar novas coisas e de…de… tem a ver com pensamento flexível, tem a ver com uma dimensão cultural, tem a ver com várias dimensões, mas sobretudo criatividade é a capacidade de criar soluções, criar ideias, criar novas… formas de fazer as coisas. Tem a ver com flexibilidade, acho que exige inteligência, exige pensamento crítico, acho que é um conceito bastante abrangente e que difícil de definir mas muito rico e que é fundamental na formação de professores.

IA – Ok. Acha que pode ser desenvolvida ou é uma caraterística só de alguns indivíduos?

E – Acho que pode ser desenvolvido, claro… Terá de haver sempre uma base mas tem a ver… acho que pode ser desenvolvido e deve e é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida mas é lógico que tem a ver com… a… a base cultural que as pessoas têm, as crenças que têm, famílias mais criativas, contatos com realidades mais culturais, mais diversificados…

IA – Acha que existe uma herança genética?

E - …não tem a ver com cultura… acho que herança genética dá para tudo aquilo que nós somos na vida , pronto… as neurociências provam isso, há uma dimensão cultural, agora, a criatividade, eu estava a dizer que depende muito da educação que nós temos desde infância… a… por exemplo esta tese (que tinha acabado de arguir) era sobre as crianças na natureza, a criatividade nós temos a tendência de associar logo a uma dimensão cultural mais elaborada, mas não… o brincar na terra, no pinhal, também aí se aprende a ser criativo e se pode dar provas da criatividade, desenvolvê-la nas brincadeiras desde a infância, não é? Portanto, acho que [vai baixando a voz como que acabando a ideia]

IA – Podia só desenvolver um pouquinho, quando falou da herança genética, o seu ponto de vista só nesse aspeto…

E – A… eu acho que todos nós nascemos com algumas aptidões que são… eu acho que a componente genética existe, agora, há uma dimensão sociocultural que se vai desenvolvendo ao longo da vida e eu nos marca e que nos condiciona…. A genética não se pode negar, é como as doenças [sorri]

IA – Exato [riem as duas]… e como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação, o que é que pensa que pode interferir com a criatividade?

E – Epá, tanta coisa… pode interferir positivamente é dar espaço para que possa haver a criação de novas… engraçado, ela estava a dizer [apontando para o lugar da aluna que anteriormente tinha apresentado a sua dissertação naquela sala], dar materiais, dar recursos. obviamente estimulantes que proporcione novas experiências, novas vivências, novas… que as crianças criem coisas, as crianças e também os adultos não é?, as pessoas quanto mais diversificada é a vida ao nível das interações, como o social e físico, mais hipóteses de sermos criativos [acenando afirmativamente com a cabeça para reforçar a sua opinião]. A… agora volto a dizer, estava a pensar, nós quando falámos de criatividade, eu pelo menos dou um módulo da criatividade ligado ao mundo … à literatura, ao teatro, às artes, mas não é só, criatividade no dia-a-dia em que se revela e se manifesta

IA – E considera importante… agora sobre a importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores…

E – Claro…

IA – Considera que é importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores e porquê?

E – Eu acho que já disse, para promover um pensamento mais criativo, mais flexível, para ser capaz de encontrar algumas soluções, para ser… o professor reflexivo que tanto se fala, que eu não gosto muito, gosto mais da expressão professor crítico, de outros autores

que estudaram e que desenvolveram esse conceito, não é possível sem criatividade [acena afirmativamente com a cabeça para reforçar a sua opinião]

IA – Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor? Isto vai na sequência… acha que será um melhor professor no futuro?

E – Acho que sim, mas acho… eu acho que a formação inicial é uma primeira etapa. É lógico que quem vai para a formação inicial agora já passou por uma licenciatura e agora sem estar com muitos crivos, depois vem para o mestrado… não gosto muito dos atuais planos de estudo, é só português, matemática, é lógico que se pode desenvolver a criatividade através do português, da matemática, através de tudo, através de tudo, tudo, não mas depende é de como as coisas são dadas, os trabalhos são feitos, etc, as aulas são dadas, o que é que é pedido aos alunos e às alunas, mas, é lógico que, a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes não é?, e daí que uns tirem mais partido da formação do que outros não é?, e depois, a formação continua ao longo da vida, não é?, a formação inicial é só uma primeira etapa…

IA – é mais uma…

E – É mais uma?

IA - [ri-se] acaba por ser

E – Bom, é uma primeira etapa da formação profissional, mas depois aprende-se… pois…porque, neste momento é uma coisa que eu acho muito preocupante e que eu espero haver melhores anos, porque não conseguem trabalho, ou daí vão para situações de subemprego em que ganham mal, não lhes permite nada ser criativos, em situações às vezes muito autoritárias, não respeitam nada a autonomia profissional, e depois, quando começam a trabalhar e a poder se descobrir como profissionais às vezes já passou muito tempo, os melhores anos da vida profissional. Eu acho que isto é um problema que já se arrasta há muito tempo, teve altos e baixos mas é um problema que afeta a formação, e acho que a formação inicial, apesar de eu trabalhar na formação inicial, [ri-se] mas trabalho na formação contínua e [a contínua] é apenas um primeiro momento.

IA – Exato…

E – Eu por exemplo, acho que não aprendi quase nada na minha formação inicial e no entanto, cá me fico e é todo o processo de autoaprendizagem, de pesquisa, não sei, eu falo muito de criatividade mais no sentido de ter um pensamento mais flexível, que seja capaz de não ser tão normativo e tão rígido e tão agarrado àquilo que está…. Por exemplo, aquilo que está pré-estabelecido, e isso é uma dificuldade porque os estudantes, eu acho que a nível de todo o ensino superior, ainda agora estivemos com o Graço Duque napos [impercetível o nome] e sobre as pedagogias do ensino superior , e mesmo aqueles cursos com notas altíssimas, medicinas, bioquímicas, … e depois vêm os professores e dizem que eles [estudantes] não estudam, só veem os Powerpoints, só fazem aquilo mesmo que lhes é pedido, só fazem resumos de livros, não leem livros inteiros [riso sarcástico], portanto, tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível e criativo nem ao trabalho de pesquisa… e depois o ensino superior passa muito depressa portanto, há… todo esse trabalho tem de começar desde a infância. Eu acho que o pré-escolar e o 1º ciclo, com os seus defeitos, lá vão funcionando, no final do básico e do secundário eu acho que se devia rever como é que está a funcionar, eu acho sinceramente que me preocupa porque eu vejo pelos estudantes que recebemos, preocupa-me muito. Não ler o livro e ler o resumo dos Maias, quer dizer, eu lia os livros, lia a Cidade e as Serras, quer dizer eu lia os livros…

IA - …já lia uma interpretação de alguém…

E – Eu não queria ler um resumo, eu queria ler um livro, então, não acho isto normal, quer dizer, só lerem fichas, só estudarem por manuais, não acho isto normal, a partir do 2º, 3º ciclo, não acho, acho que mesmo na educação da infância eles já leem livros por capítulos, ainda agora estávamos a ouvir aqui uma aluna a falar nisso, e agora o que é que acontece que depois deixam de ler, há qualquer coisa que não está bem não é?

IA - …a pensar…

E – pois mas nós vemo-nos aflitos no ensino superior

IA – pois…

E - …pois…

IA – Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso, daquele que ministra?

E – ah, isso não sei, depende muito das alunas, [começa a sorrir relembrando a entrevista focus grupo durante a qual esteve sentada ao computador num canto da sala durante uma parte da entrevista] eu até gostava de frisar, eu ouvi a entrevista, não estava a dar muita atenção mas pelo que sei estava lá uma aluna que não parou de falar e que mobilizou a conversa toda e eu vou-lhe só dizer: ela nunca vai às aulas, e eu achei-lhe uma graça que fez ali as queixas…não é bem assim

IA – Eu já fiz a transcrição já vai algum tempo, não me lembro bem…

E – … e que disse que não, até depois começou a falar ao lado e começou a dizer mal do plano de estudos, dos professores, não sei, eu achei graça, essa não põe os pés nas aulas e estava a dar-me vontade de rir. Alguns dos que mais falaram não vão às aulas, isso é um problema que nós temos e se não vão às aulas, são estudantes trabalhadores, temos imensos não é?, são estudantes trabalhadores, têm poucas bases, não vão às aulas, não estudam, veja bem como é que uma pessoa trabalha com esta gente portanto, não há plano de estudos, não há salvação possível, o estágio só, não chega. Isso é um problema que nós estamos a sentir. Eu penso que as aulas não têm que ser, eu estava a dizer, eu fiz muito a minha própria autoformação, há estudantes que conseguem fazer isso, há outros que lhes faltam as bases para conseguir dar esse salto e portanto, isso é um problema, e só vem depois powerpoints, ou leem resumos, não se leem livros, não vão estudar…[faz cara

de quem torce o nariz] está tudo muito preso com cuspo, eu isso aí preocupa-me muito. Não é um problema de Santarém, acho que é um problema nacional, é um problema internacional até, que acho que há outros países que também se estão a queixar desta questão… se não vão às aulas, da falta de estudo, da falta de hábitos de leitura, de hábitos culturais, quer dizer, e estão só nas redes sociais a ver as notícias filtradas por outros, quer dizer, não é o mesmo que ver as notícias e as informações e primeira mão… não ir ao cinema não ir a um teatro, não é? Tudo isto faz parte do desenvolvimento cultural, conhecer espaços culturais, ir viajar, ver outros estados de espírito… viajar agora viajam mais mas nem todos, estes que são estudantes trabalhadores começaram a estudar tardiamente… e outros que até nem começaram a estudar tardiamente mas que faltam muito às aulas e que não estudam, é difícil depois acompanharem e isso aí eu acho que … portanto, resumindo, eu acho que … o plano de estudos eu não gosto que foi tudo muito imposto, por mim não era aquele plano de estudos que estaria, nem a nível nacional a legislação é muito restritiva e tivemo-nos que cingir àquilo que foi imposto e depois a agência de creditação ainda fez mais exigências e pronto, eu acho que ninguém gosta muito daquele plano, mas, dentro do plano que temos fazemos o nosso melhor e acho que as coisas… acho que se promove a criatividade, estes trabalhos finais que eles fazem, têm a pesquisa e pronto, acho que isso +e uma preocupação durante o estágio, durante as aulas, agora, se eles não vão às aulas, não estudam… não há milagres também, portanto, isso é um problema que estamos a sentir. Uma coisa é o que está estruturado, o que está preparado e outra coisa é aquilo que as pessoas aprendem e que aproveitam do, das condições que lhes dão para aprenderem. A… não vou generalizar para todos os estudantes como é evidente, para meia dúzia, agora lembrei-me que as que falaram mais na sua entrevista são aquelas com algumas imprecisões que não tem a ver como plano de estudos. Por exemplo, vai ver o plano de estudos e houve ali contradições que elas disseram que não tinham mas têm, e pronto, quem falou mais é quem não vai às aulas… [ri-se] achei graça, nem disse nada nem tinha de dizer… mas depois há estudantes… eu acho que nunca nem tive tão maus nem tão bons alunos como neste momento. Acho que, até hesitei muito quando foi a questão da formação bietápica, e nós defendemos muito, com medo de perder os alunos para o mestrado, defendemos muito que fosse um único mas por acaso eu acho que este crivo é muito bom porque ajuda a filtrar os melhores alunos, mas depois há outros que entram, que… entram os melhores… eu acho que nunca tive nem tao bons alunos como atualmente tenho no mestrado, mas também apanho alguns muito maus alunos, com as candidaturas especiais ou porque estão a trabalhar, têm… e requer alguma preocupação (15:13)

IA - … mas sempre, sempre houve…

E - … mas sempre houve, exatamente, sempre houve, sempre houve. Depois há alunos brilhantes, é mais mulheres mas pronto [sorri] e com uma vontade de aprender, há de tudo

IA – Pois, é como em todo o lado…

E – é como em todo o lado

IA – Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Isto vai na sequência…

E – Sim, mas isso depende dos professores não é?, não ando… eu sou coordenadora e não ando atrás dos meus colegas, mas sim, no geral, até o corpo docente é novo, mas acho que sim, acho que funciona bem, em quase todas as disciplinas…

IA – E como é que é esse incentivo? É com trabalhos?... Como é que é esse incentivo?

E – Há muito trabalho de pesquisa que fazem, eles… não há muitas aulas expositivas, há muito trabalho de pesquisa, agora temos novos espaços que a escola está a organizar, em que mesmo durante as aulas normais ou fora das aulas eles podem estar, têm sempre fontes de informação diversificada… a… se não aproveitam mais é porque não querem não é?, mas eu acho que sim, no geral creio que sim, claro que há professores mais sensíveis, mais…,mas claro, varia muito, mas acho que sim.

IA – A… os estudantes são incentivados a terem novas ideias?

E – eu acho que sim, acho que sim, eu costume dizer que há uma questão que perguntam imenso, nesta não tanto, mas na licenciatura perguntam-me muito… no mestrado já estão… lá está, há um crivo, por isso é que eu acho que até foi importante… perguntam muito: como é que a professora quer que a gente faça? E eu respondo assim: parem e respondam como é que vocês querem fazer? Quer dizer… é uma coisa, não sou nenhuma bíblia, eu até contrario até farto-me de dizer: vá lá, entrem em discussão comigo, contradigam-me…

IA – Ou seja, há um clima para a expressão de ideias?

E – Eu tento, mas é difícil, é difícil…

IA – Por elas? Têm dificuldade?

E – Eu acho, têm muita dificuldade, muita dificuldade…

IA – Em expressarem-se?

E – Em expressarem-se não, em contrariar aquilo que os professores dizem, têm uma … não sei explicar, eu lembro-me de tirar o meu curso de educadora, tirei o curso no João de Deus e estava a fazer psicologia ao mesmo tempo… e também na psicologia, eu lembro-me de adorar ler textos para depois chatear ou contrariar os professores… quer dizer, eu quando digo isto elas ficam a olhar para mim, e depois eu digo: então vá lá, eu até ofereço um livro ou ofereço… a quem me contrariar, discutir… ai professora, um livro não! É a primeira, não gostam muito de ler, e depois perguntam, ó professora, dá tudo muito trabalho, eu acho que há uma certa indolência… às vezes… mas não se pode generalizar… de tudo… acho que temos de repensar na formação dos nossos jovens…

IA – Durante a formação sente que os professores dão espaço para expressarem [os alunos] ideias…

E – Espaço esse que nem sempre é aproveitado…

IA – …mas que as alunas não têm…

E – Penso que até têm medo [as alunas] de contrariar, é uma tendência… é muito disciplinados…muito…

IA - …o espírito crítico, aquele sentido crítico, será que é por aí?...

E – Sim, fala imenso disso mas na prática… há de tudo…eu estou a falar e até me custa porque estou a ser muito injusta…

IA – Não, mas estou a ver um novo, uma nova perspetiva que…

E – Há alunos muito críticos, muito criativos, muito participativos e que procuram e que entram se eu os provoco: então vá lá, quem me contrariar eu até dou uma prenda ou pago algo ou assim uma coisa vá lá, pronto… há outros que é aquele enjoo, estão cansados, há há… pronto, há de tudo, mas há uma certa indolência nos mais novos. Eu faço muita formação, por causa da educação para a cidadania, e apanho mitos, apanho desde a pré até aos do secundário. Secundário não tanto mas também têm ido e queixam-se muito dos adolescentes, dos jovens, sobretudo do 3º ciclo e secundário, muito a arrastar os pés, um bocado apáticos, exatamente, é isso… é difícil provoca-los, mas não é impossível, eu acho que os temos que espicaçar, acho que nada como aborrecê-los, provoca-los, mesmo, criar situações dissonantes, sim… agora… às vezes é difícil…também não temos muito tempo para passarmos a vida… eu por acaso até tenho sorte porque estou muitas horas com as mesmas turmas, como apoio no estágio, oriento nas pesquisas, acho que sou provocadora mas é preciso que eles apareçam e que se deixem provocar não é?! há alguns que não dão resposta… [vai baixando o tom de voz]

IA – Exatamente. Daquilo que sente, acha que o professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante?

E – É certo que sim, claro que no grupo docente há diferenças mas no geral, eu acho que há uma preocupação nos meus colegas, vejo colegas preocupados, uns mais do que outros claro, ou de maneiras diferentes, uns muito maternais ou paternais, que até não acho que seja a solução, mas no geral eu acho que sim, no geral há preocupação. Nós temos uma dimensão pequenina em Santarém, nós somos uma escola pequena ao pé de outras, portanto é perfeitamente possível nós termos uma relação muito próxima, sobretudo ao nível dos mestrados. A licenciatura, a licenciatura também mas a licenciatura são mais professores, é um grupo maior, é mais difícil não é?, mas nos mestrados a relação é tão próxima, até valorizam isso… às vezes até próxima demais se calhar não sei, mas pronto…

IA – Mas há o sentido de família, familiar é isso?

E – Familiar não sei mas há uma preocupação, com conhecimento do que se passa, às vezes não, também, às vezes não apesar de estar tão próximo, mas é engraçado, isso cada vez mais me surpreende, estudantes que estão tão próximos, às vezes de repente vejo-o lavado em lágrimas por causa de um drama qualquer, e eu penso assim, como é que eu não me apercebi antes… mas pronto, a gente também não, não podemos ser intrusivos, não sou a mãe, não sou o pai mas pronto, se o problema rebenta ali é minha obrigação tentar ajudar naquilo que eu puder… mas sou professora, não sou mãe…

IA – Exato…As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e de avaliar?

E – Sim, eu acho que isso, eu como coordenadora de curso, até fazemos reuniões… mas parece-me que existe muito essa diversidade. Acho que essa diversidade é saudável e construtiva. Às vezes… eu até me lembro que anteriormente já houve, houve uma altura em que tivemos lá uma colega que adorava estarmos sempre a fazer reuniões e depois tínhamos todos de fazer a mesma coisa. Não, acho que a diversidade e cada um fazer como acha é construtivo, portanto, não posso fazer coisas que não concordo não é?

IA – E na avaliação também?

E – Ah, isso está tudo estabelecido, está nos programas, está estabelecido na metodologia de ensino, no programa, agora, há muitas maneiras… a avaliação não pode ser assim tão criativa não é? As normas do jogo estão definidas no início

IA – Exato…ok… acabou…obrigada Doutora.

E – Respondi a tudo?

IA – Obrigada.

[Investigadora agradece e despedem-se]. (00:23:21)

Apêndice 13

Transcrição de Entrevista Individual (E.I.)

ao docente CRIES 3 (Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação CRIES 3)

A entrevista individual realizada no dia 23 de maio de 2019 durou aproximadamente 44 minutos.

No início da entrevista foi garantido o anonimato do entrevistado, agradecida a disponibilidade, explicado o contexto da investigação em curso e solicitada, e concedida, a autorização de gravação vídeo e áudio.

A entrevistada foi selecionada por conveniência pela sua manifesta disponibilidade, vontade em participar na investigação e pelo facto de ser a coordenadora do curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico.

Mesmo considerando o vivido como "irrecuperável em sua total vivacidade", a transcrição realizada procurou manter o máximo de fidelidade com o vivenciado durante a entrevista, evitando a excisão da mensagem escrita e inerte com a vivacidade do momento, e transpondo assim, para além da mensagem escrita, algum calor humano, alguma sonoridade e alguma vivacidade. (Queiroz, 1983, p.85)

Entrevistador - Ana (A)

Entrevistado - (E)

IA – Então muito obrigada, mais uma vez, por aceitar, pela amabilidade toda, pelo chazinho e por tudo e mais alguma coisa [risos de ambas]. Tenho autorização para gravar? [risos de ambas de boa disposição].

E – Toda.

IA – O meu trabalho já sabe, já está a par, é sobre a criatividade em contexto de formação de professores e a primeira abordagem da entrevista é o que considera ser a criatividade. Para si, o que entende por criatividade?

E – Para mim criatividade é algo fora do estabelecido. Portanto, é algo que seja diferente e que, seja diferente mas tenha sentido. Portanto, não é fazer mais do mesmo, é fazer diferente. Acho que é isso.

IA – Acha que é uma competência inata ou é uma competência que se pode desenvolver?

E – Eu penso que as competências podem ser todas desenvolvidas, embora eu considere que elas podem ser desenvolvidas porque depende do contexto onde, que vivenciamos, onde estamos. Por exemplo, há pessoas que têm, que são muito criativas na música, muito talentosas na música, e se nós formos ver, essas pessoas têm alguém na família que tem esse talento. Eu pergunto, será que aquele talento é inato ou foi desenvolvido pelo facto de as pessoas estarem imersas num ambiente onde o puderam desenvolver? Portanto, a criatividade vejo-a também um pouco assim, vejo a criatividade como algo que se desenvolve e algo que se desenvolve melhor se trabalharmos em equipa. Não sei, não sei nada de criatividade…[sorri]

IA – Não interessa, é o seu achar [sorri]. Portanto, liga mais aos ambientes externos.

E – Sim, eu ligo, eu ligo muito às oportunidades que as pessoas tiveram, embora, também saiba, que algumas, por algum motivo, são mais criativas do que outras, mas provavelmente o ambiente onde viveram, com quem contataram, também não permitiram esse desenvolvimento não é? Porque é que, de um momento para o outro, ainda no outro dia eu falava com uma pessoa qui da escola, uma funcionária que tem uma filha que começou a descobrir que tem talento para o desenho, e no entanto na escola, a educadora ou a professora sempre lhe disse que ela não sabia desenhar, e a miúda começa a ver um programa na televisão, onde começa a ver como se faz o esboço,…, a miúda começa a tentar, uma autodidata no fundo, e hoje desenha, com uns traços faz facilmente sem problema nenhum. Portanto, não foi a escola, foi outro ambiente, ou seja, também aqui, ela teve oportunidade, ou porque via o programa, ou porque teve acesso a alguma coisa, de desenvolver. No fundo, eu penso que todos nós temos potencialidade para, mas nem todos a conseguimos desenvolver, essas competências.

IA – Acredita que existe um potencial criativo em cada um?

E – Acho! E acredito tanto nisso que considero que é muito importante, quando falamos na formação de professores e professoras, educadores ou educadoras, a importância de desenvolver as questões da criatividade na formação, para que, quem lida diretamente com crianças, possa, de facto, conseguir sensibilizá-las, conseguir criar espaços e criar momentos e criar oportunidades, de desenvolvimento dessas competências.

IA – Isso vai ao encontro da próxima pergunta, se considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores e porquê'

E – E a criatividade não é só… é o tal pensar diferente, ter situações que estimulem… e isso é feito, não apenas nas unidades curriculares de expressão ou de projeto. Eu posso desenvolver a criatividade nas aulas de didática, nas aulas de estudo do meio, nas aulas de ciências que são aquelas a que eu estou ligada, portanto, não considero que precise apenas, não é?, de, de situações… eu posso desenvolver a criatividade, eu posso desenvolver o fazer diferente, o pensar diferente em qualquer unidade curricular, e portanto julgo que na formação é muitíssimo importante, muitíssimo importante.

IA – O que é que pensa que pode interferir com a criatividade, com esse tal desenvolver da criatividade? Que fatores externos…

E – O que é que pode interferir? Ou potenciar ou inibir, não é?

IA – Sim.

E – Se eu tiver, e vou puxar outra vez para a formação de professores e professoras, se eu tiver pessoas formadas, portanto, que tiveram a sua formação inicial e até ao longo do tempo porque a formação não termina aí, que tiveram contato e puderam desenvolver a criatividade, essas pessoas estarão, à partida, mais aptas para trabalhar ou para proporcionar que as crianças também comecem desde cedo a desenvolver essa capacidade, e o mais cedo possível, mas se não, que não, como é que eu hei-de dizer, que não desenvolveram essas competências, e que por si só são pessoas, como é que eu hei-de dizer, são pessoas mais, mais, menos flexíveis porque a criatividade está ligada com a flexibilidade e tudo isso, seu eu tiver… como é que eu hei-de dizer… mais rígidas na sua forma de pensar, ou na sua forma de atuar, essas pessoas podem inibir a criatividade de outras. Eu conto muito isto, por exemplo, numa história que eu costumo dizer às estudantes [sorri] com quem lido, com certeza conhece, não sei, que é, a criança cuja professora lhe pediu para escrever um texto sobre, sobre uma galinha. E a criança escreveu: Era uma vez uma galinha que punha ovos azuis… sabe?,

IA – Não…

E – E a professora vira-se para a criança e diz: O quê? Ovos azuis? Já alguma vês viste um ovo azul? Como é que é possível? Isto não está bem, vamos lá a fazer outra vês a redação do início. E a criança escreveu: Era uma vez uma galinha que punha ovos castanhos porque não a deixavam pôr ovos azuis. [risos de ambas]… criatividade não dá, não é?, mas esta criança com certeza, que para dizer que havia uma galinha que punha ovos azuis, teve contato ou com livros, ou com pai e a mãe nalguma situação, ou com várias coisas,…, mas se fosse uma criança que lhe tivesse dito isto, porque nem pensou, porque nem era uma cor que gostava, também não tinha o discernimento para dizer, ela punha destes porque não deixavam pôr daqueles [sorri], não era?, … houve ali um pensar… portanto, eu julgo que isto faz a diferença, não é? E eu às vezes às minhas alunas digo, também porque a maior para te mulheres, são estudantes na formação de educadores e professores, e eu digo, vejam lá se têm a vossa mente aberta para permitir que uma criança [acena afirmativamente com a cabeça como que permitindo algo, neste caso estando a referir-se à criatividade], porque um pintor, um artista pode exprimir-se como quer, portanto, quem sou eu para dizer se há ou não ovos azuis, ou se há ou não…? Não é?... portanto, eu quando dizia o inibir, não é, acho que sim, que há… o potenciar, é alguém que vê uma coisa destas e que diz, olha que giro!, não é?, olha que bom!!!, e só punha ovos azuis? E não havia ovos cor-de-rosa?!

IA – Exato…

E… Ou porque é que te lembraste dos ovos azuis?, ou já viste um ovo azul… não é? Ou deixar… correr…

IA – Fluir…

E – é isso mesmo…

IA – Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?

E – Penso que sim, é como eu lhe digo com o contributo de todas as unidades curriculares e não apenas com as das expressões, as expressões têm um papel preponderante, não é? [sorri afirmando], mas as outras também, por exemplo, vamos pensar por exemplo… nós temos uma cadeira aqui que é Saúde, Ambiente e Consumo, e logo no 1º ano, na licenciatura em educação básica, que é como sabe a preparação para depois poderem ir para os mestrados e, uma das coisas que nessa cadeira, logo no 1 º ano, não temos muita preocupação nos matérias mas os materiais que elas vão produzir vão ser, vão utilizando materiais de desperdício, e portanto elas podem fazer, podem adequar, podem pensar em ogos ou outra coisa, mas ter em atenção as questões do ambiente, e as questões, não é? Da reutilização… e pronto. E, o que é certo, é que não é por isso que os trabalhos não aparecem e não são criativos, e até muito mais criativos porque, as pessoas têm que estar com a preocupação, qual é o material que eu vou utilizar, vou ter que pensar mais… e então, mas este aqui não, não porque vou ter que gastar mais dinheiro para o comprar, então, que alternativa é que eu posso ter? Portanto, no fundo, se nós tivermos esta preocupação, e isto é numa unidade curricular, desta forma, podemos estar a desenvolver a criatividade mas não estamos só a desenvolver a criatividade, estamos a desenvolver também outras competências não é?

IA – Exato… Agora… Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso, aqui?

E –É assim, eu penso que, eu não posso falar de todas as as unidades curriculares porque de facto, não estou nas salas de aula, não é'?, mas na… eu sou responsável por este curso, sou coordenadora do curso, e, e tenho uma ideia do plano de estudos e portanto tenho uma ideia do que acontece. Eu sei que há aqui nitidamente unidades curriculares, nomeadamente as de projeto de expressões, por isso é que eu estava a dizer, não é só nessa, mas nessas eu sei que desenvolvem essa criatividade, e sei porque muitas vezes vemos as produções, e portanto também vimos os produtos e aí é mais fácil de conseguir ver. Nas outras eu não consigo tanto ver essa preocupação, só posso falar das que conheço e na área onde estou que é na área de ciências experimentais, do ambiente e da saúde, e nesta aqui nós temos uma grande preocupação, em todas as unidades curriculares no desenvolvimento de competências onde a criatividade está sempre presente, até no tipo de trabalhos que são pedidos, no tipo… sempre com uma grande preocupação nesses aspetos. Outra preocupação que nós temos, e aí em conjunto, é a dos seminários interdisciplinares, aquela disciplina que há bocadinho… temos a preocupação… nos seminários interdisciplinares nós temos… portanto, aqui na ESEC, em vez de termos a Didática de Estudo do Meio, ou a Didática das Ciências Sociais, ou a Didática do Português ou da Matemática ou a Prática Pedagógica, nós juntámos tudo, as aulas todas que havia e ter um Seminário Interdisciplinar, e neste… não é o de Projeto de Expressões, isso é um outro, (00:14:05)… [Alguém bate à porta]

E – E nesse, nesse… eu posso só interromper um bocadinho?

IA – Força, claro…

E – [interrompe para falar rapidamente com a aluna à porta] … E … qual era o meu tema, ah!!... todos os anos, é o terceiro ano, portanto todos os anos nós fazemos diferente, e todos os anos pegamos em alguma… vou-lhe dar um exemplo, não sei se quer algum exemplo?...

IA – Sim…

E – Pronto, acho que é mais fácil do que estarmos a falar no ar, não é? aaaa… por exemplo, este ano, vou falar deste ano porque é com a turma [da entrevista grupal], não sei se lhes perguntou ou não mas eu posso-lhe dizer o que acontece. Este ano nós pedimos, demos uma série de livros às alunas que até estão aqui, até posso-lhe mostrar, até estão aqui perto, não sei se quer que mostre, [Investigadora responde afirmativamente e agradada]… eu vou até mostrar, eles estão sempre aqui que é para quando vamos para a aula podermos levar connosco…

IA – Portanto, a abordagem todos os anos é juntar os seminários…

E – Os seminários são sempre…

IA – Mas depois a maneira como esses seminários são…

E – Não, os seminários são sempre dinamizados, todos nós temos… esta é uma cadeira de 12 ECTS e ela tem intervenção sempre de 5 docentes, os docentes de ciências sociais e ciências da natureza têm 15 horas de docência nesses seminários, ou seja, ao todo têm 30. Porquê? Têm 30, português tem 30, matemática tem 30. Portanto… e temos outros 30 da prática pedagógica. Como interessa o 1º ciclo, estou a falar desta turma, têm um bocadinho da prática pedagógica desta turma, ou seja, as duas só têm 15 porque elas correspondem ao estudo do meio, e estudo do meio tem ciências sociais e ciências da natureza, o resto é sozinho, este é sozinho. Então, 30, com 30 60, com 30 90, 120, ou seja, têm as 120 horas que elas têm do seminário, e, o que é que nós, o que é que nós, portanto isso está organizado… está organizado, todos os anos temos um calendário onde sabemos quem está, no dia tal… hoje não era o meu dia, por isso é que eu, é que está aqui [sorriem ambas]… nós partimos destes livros… "Lá fora e cá dentro", não sei se conhece o livro, mas estes livros são muito interessantes… "Laranja tangerina"… este mais sobre as questões do cérebro e este mais sobre as questões do lado de fora, do ambiente não é?! Pegámos neste livros e pegámos nestes… estes são: "Guias de exploradores emocionais", "Que clima é este" e "Energias e relações [apanha um objeto que cai e não se percebe o resto do título]… estes livros têm propostas integradas, entre o la fora e o cá dentro. Então, se o lá fora é o ambiente que nos rodeia e o que há dentro é o que nós somos, se o ambiente estiver poluído como é que eu me sinto interiormente, se eu me sinto triste por algum motivo como é que eu reajo cá fora. Portanto, ou seja, nesta relação entre o cá dentro e o lá fora elas têm que criar [risos de ambas] portanto, têm que criar. Mas têm aqui alguns exemplos porque ninguém nasce do nada portanto tem algumas sugestões… "nós seres humanos", " a pessoa que sou", " a minha casa de amor"… deixe-me ver, vou-lhe mostrar um em que possa ver muito bem a situação [folheia os livros à procura do exemplo].. "criar", "sair do labirinto", portanto, tem várias atividades e depois as atividades têm reflexões sobre as atividades e tudo isto pode ser feito, ou parte numa história e lá está a Língua Portuguesa, portanto nós temos uma professora de Literatura para a infância que nós temos cá connosco nestes seminários e portanto é ótimo, eu perguntei-lhe e ela tem todo o meu apoio. Pronto, então, o que é que eles tinham que fazer, com base nisto, com base nisto, com base nisto, com base nisto [vai retirando mais livrinhos], portanto, tudo coisas que podem ser utilizadas com crianças etc, propus, fizemos a unidade curricular tendo várias coisas. O que é que fizemos? Para experimentarem o lá fora cá dentro fizemos uma visita que há perto aqui da escola, fomos a pé, que é um jardim que se chama Jardim da Quinta de São Jerónimo. É aqui muito próximo, fomos a pé e portanto fizemos um roteiro para sair daqui. Nós quando preparamos alguma coisa temos que ter a visita, temos que ter a pré-visita, temos que ter…[gesticula como que a andar para trás]… então o nosso roteiro foi, combinámos, os professores todos, foram os professores todos em galupa,,, só lhes dissemos que íamos… chegámos à aula e dissemos, hoje vamos sair. Nós muito bem, quando chegámos aqui fora reunimo-nos todos, chegámos ali fora e dissemos, bem, vamos fazer o percurso, não vos vamos dizer para onde é que vamos, mas no caminho tem que estar com muita atenção a tudo o que entenderem porque… vos vai ser pedido, portanto, estejam com atenção. E lá vamos. Quando chegámos lá é que vimos, e então gozaram, sentaram-se no chão, apanharam sol, e nós tínhamos pensado no local porque já lá tínhamos estado com outro grupo só que naquela hora quando fomos estava um sol imenso, portanto não podiam sentar, não sentaram no chão… Neste, pronto, todos no chão, perninha cruzada, ah! Todas levavam…nós tínhamos levado para elas todas, um saco que fomos pedir à cantina, aqueles sacos dos talheres, fomos lá ver se eles nos podiam ceder sacos dos talheres que já não precisassem… ah, nós temos aqui, dos talheres que já nem, agora já não é assim, e portanto deram-nos, aproveitámos isso, o que para eles… mas era novo, portanto não precisámos de comprar, elas levavam isso, tínhamos pedido só que quando saíssem levassem um caderninho só de apontamentos, e nós levávamos isso e levávamos folhas. E as folhas eram as folhas, nós dantes tínhamos aqui os sumários, fazíamos os sumários sempre nas… pronto, não eram eletrónicos, era nuns blocos, e esses blocos sobraram. Então pegámos numa série de blocos desses, demos uma folha a cada uma, rasgámos pois era um material que já não se utilizava, pronto, então elas tinham que fazer o mapa do percurso, e no mapa desse percurso tinham que assinalar, desde a ESSE até ali, tinham que assinalar aquilo que fosse mais importante para elas. E foi muito interessante, umas assinalam os prédios, outras assinalam o jardim, várias coisas, pois isto é muito interessante muito interessante. Pronto, elas puseram, e depois partilharam. Depois, agora saem aqui pelo jardim a procurarem o que entenderem e o que entenderem não pode ser nada que seja arrancado, coisas que existam e colocam no saco. Pronto, depois pegaram nos sacos, fizeram o que entenderam, demoraram meia hora, claro que podia ser em grupo, podia ser individual, podia ser como elas quisessem, depois às tantas horas encontramo-nos aqui. Encontrámo-nos todos, partilharam, todas trouxeram o que tinham trazido, colocaram no tal saquinho, tiraram do saco e colocaram no chão, e depois das coisas que tinham tinham que falar de cada coisa. Portanto, o que era, o que é que não era, porque é que recolheram aquilo, memórias que tinham porque, era no fundo, uma experiência de exterior mas no cérebro, portanto, a recordar algumas coisas de infância, outras…, portanto, coisas muito engraçadas, portanto, experienciaram o lá fora com o cá dentro. Outra situação de uma outra atividade: fomos a Lisboa ver a exposição do "Cá Dentro", estava em Lisboa a decorrer, era para crianças e portanto fomos com elas e participaram em oficinas de formação. Como nem todas aaaa… foram, foram só algumas, mas pronto, as que foram tiveram oportunidade de ver como é que se trabalhava o cá dentro nessas oficinas… mas como elas estão em grupo elas depois podem também trazer e partilhar… Depois disso, outra atividade, eu vou dizendo assim [gesticula frenética e entusiasticamente com as mãos], a outra atividade que fizemos foi aqui uma paisagem sonora, foi aqui, uma sessão bem criativa aqui na escola, tivemos a colaboração… porque nós estamos no programa também EcoEscolas e portanto quisemos fazer uma paisagem sonora com uma professora de música que temos. E a paisagem sonora é muito engraçada, era sobre as alterações climáticas e como é que nós podemos sensibilizar para o ambiente. E então é uma paisagem feita, vinham estudantes de música com instrumentos de sopro mas com sons metálicos que fazem muito barulho [simula o som agudo], com trompetes, com … portanto, era um barulho ensurdecedor aqui. Nesse barulho, nós tínhamos avisado os professores de véspera, que quando ouvissem deixassem sair os alunos das salas que isto iria demorar 15 a 20 minutos. Eles deixaram sair os alunos, nós estávamos aqui todos, isto não tinha aqui nada… então ficávamos ali, eles vieram, ah, tínhamos pedido, cada aluno tinha que trazer um material de desperdício, ou um papel, ou uma garrafa de plástico, ou um cartão, uma coisa qualquer que eles quisessem… Pronto. Depois fizemos um texto, fizemos um texto, tínhamos um texto aqui na nossa sala de aula das Ciências, um texto sobre as alterações climáticas alertando para a problemática e para a nossa consciência não é?, enquanto, enquanto… pessoas… e portanto individualmente o que é que podemos fazer, e então escrevemos e a professora que estava a, a de música que tinha trazido os alunos, leu esse texto e começa a dizer que nós realmente estamos implicados e então, vocês trouxeram, era para trazerem alguma coisa, vamos ver aquilo que trouxeram, vamos ver o que é que realmente podemos fazer com isto. E ela começa a falar na seca, e na seca as pessoas começaram com a folha de papel, ela ia fazendo um som e as pessoas começara a amarfanhar a folha, a sentir a seca com esse barulho, a seguir da seca há os incêndios, e portanto, os incêndios na floresta e começaram a amolgar garrafas de plástico e aquele Crrrrecrecre, aquele barulho, depois vem ventos fortes, vêm inundações, vêm tempestades, vêm … eram radiografias a fazer aquele barulho, era uma coisa incrível… e portanto, no fundo fizemos uma paisagem sonora só com os elementos de desperdício. Depois disto tudo, e terminou outra vez na seca… depois disto tudo e já que estamos a …. Então, agora que temos este material, isto foi uma ação de sensibilização, vamos utilizar aqui os ecopontos, e então, tínhamos ecopontos espalhados, foi um senhor que nos tinha fornecido, e então, tínhamos os ecopontos, foi o dia que nós considerámos… e as nossas alunas, estas estiveram a assistir a tudo isto, portanto isto também faz parte, no final quando fomos para dentro assistiram à atividade cá fora que nos fez pensar cá dentro, para todos os anos. Portanto, aproveitámos as situações todas em que participavam etc para fazer este dentro e fora. Vamos ver agora como é que elas vão fazer isto, que vão agora no dia 31, vêm crianças das escolas, que vêm cá, e elas vão ter que dinamizar uma atividade das que tivemos cá para dinamizar com as crianças, sempre com o cá fora e o cá dentro (00:25:38),portanto vamos ver o que é que isto vai ser. Eu acho que isto é um trabalho criativo. [fala enquanto sorri]

IA – É… nada em… e nota-se que vibra [ambas riem]

E – Pronto, e nessa coisa, esqueci-me de dizer, depois disso tivemos uma colaboração do, do das águas de Coimbra para fornecer aquelas garrafas que são, são, reutilizadas, que embora sejam de plástico são reutilizáveis, e então distribui-se… como colocavam o papel que tinha sido usado e colocaram no contentor certo, distribuíamos uma garrafa a cada um… aproveitámos com os parceiros e com cada um, cada um e fizemos uma coisa engraçada [sorri enquanto fala].

IA – Sim, portanto, esta parte já está [respondida a questão], se os alunos são incentivados a ter novas ideias, à bocadinho foi se era desenvolvida e agora era se existe incentivo…

IA – É isto, portanto, através destas coisas, pronto, nós vamos mostrando algumas coisas mas ah, a disciplina não é só isso, isto é o que nós proporcionámos fora da sala, porque dentro da sala o que elas fazem… os professores estão todos divididos porque a escola não dá de facto para termos todos horas para isso e como não temos cada professor tem um bloco, está em sala de aula e apoia os projetos que elas estão agora a desenvolver e todos os anos os projetos são diferentes portanto elas não podem copiar de uns anos para os outros, portanto, todos os anos a proposta é diferente. Portanto, elas estão agora a fazer as propostas e as propostas estão integradas, são propostas integradas destinadas dos 6 aos 10, portanto elas têm que fazer propostas pensadas para crianças dos 6 aos 10. Ora, nestas propostas integradas, elas vão ter, quando está o professor de ciências vai ver as propostas e se realmente estão bem ou o que é que precisam. Se está o professor de português faz isso, o de matemática… portanto, o resultado são de facto propostas integradas para crianças dos 6 aos 10.

IA – Muito interessante…

E – É, fazemos isto também para os do pré-escolar…

IA – E está em vigor este projeto há 3 anos, é isso?

E – Não, este projeto de Dentro e Fora é só deste ano

IA – De, de…

E – Do Seminário Interdisciplinar, sim, sim… desde que houve a modificação do plano de estudos e em que criámos os Seminários Interdisciplinares, e então nós criámos desta forma… por exemplo nas expressões, não sou eu a professora mas sei dizer-lhe, nas expressões têm, portanto, a aula de projeto de expressões, portanto nós temos Seminário Interdisciplinar e o outro é Projeto de Expressões, as Expressões não têm 12 ECTS. Têm 9, e aí, a música, a dramática a…, os professores a trabalhar também em colaboração e portanto o trabalho não é só para dramática ou só para isto, não, o trabalho que elas têm que fazer, aqui também, o trabalho é depois um trabalho integrado, vem com tudo, em que as ciências têm que ter um trabalho didático… aqui não, o trabalho que sai a esse nível tem que estar perfeito. Mas por exemplo, nas expressões, eles trabalham com o musical, com as expressões, com a dramática e com a plástica, e sai também um conjunto, um projeto, que pode ser outro, pode não ter nada a ver com este. Cada professor ou grupo de professores é que decide.

IA – Gere…

E – Mas por exemplo este ano foi isto, só assim para lhe dizer, só para ficar com uma ideia, houve um ano em que houve aí uma exposição em que nós tivemos que ir para o Pavilhão do Conhecimento ver uma exposição "Era uma Vez"… não sei se chegou a ver no Pavilhão do Conhecimento em Lisboa

IA – Aaa… não, não cheguei a ir mas vi a…

E – "Era uma vez…" era brilhante, era sobre histórias, e então nós…teve aqui no nosso exploratório Infante D. Henrique, o nosso exploratório Ciência Viva aqui em Coimbra, e como esteve em exposição aqui, então foi diferente. Nós começámos por ir ver primeiro a exposição, primeiro os professores, depois os estudantes, depois a partir daí elas das histórias que havia, tinham que escolher uma delas e a partir de uma delas fazer as propostas integradas e pronto. Portanto, nos temos sempre o mote… o ano passado foi com aqueles livros, há uns mini livrinhos da, da Kalandraca… acho que é isso que se chama e portanto são mini livros e todos eles com apoio educativo, portanto fizeram uma análise, se eram educativos se não eram, etc, portanto eles fazem o aprofundamento dos livros, e a partir dali, cada uma escolhia uma história para propostas integradas, têm saído coisas muito giras, todos os anos diferente.

IA – Muito bem, muito giro. Portanto…

E – Mas tem a ver com criatividade dos professores.…

IA – Pois tem, lá está, e quando fala vibra também [riem as duas]… era uma coisa que as alunas estavam a dizer à bocadinho que se o professor for criativo depois mais facilmente vai desenvolver a criatividade dos seus alunos, e é o que está a dizer, se por vós houver essa vontade e essa disposição ou predisposição…

E – E da parte delas elas como elas vivenciaram, e como nós acreditamos na lição da formação, evidentemente que se elas vivenciaram uma situação destas, esperamos nós, não digo que todas vão conseguir, mas uma ou outra irá um dia também fazer a diferença, eu acho isso, não é? [sorriem]

IA – Considera que existe um clima favorável à expressão de novas ideias, portanto, elas têm à vontade para dar opiniões, para…

E – Nas minhas aulas sim, agora eu não posso falar das outras…

IA – Claro, claro… a… se o professor manifesta interesse pelas aprendizagens dos alunos, daquilo que se apercebe do curso, e dos seus colegas, … pensa, vê que existe interesse pelo acompanhar das aprendizagens…

E - …dos professores? Dos meus colegas?

IA – Sim, se existe um interesse pela aprendizagem dos alunos…

E - Eu penso que sim, penso que sim, que têm, agora cada um à sua maneira, é evidente não é?, e mesmo…é por isso que eu digo muitas vezes e à bocadinho lhe estava a dizer que é muito importante o trabalho em equipe, porque nós desenvolvemos um trabalho em equipe, eu posso ter uma ideia e o outro tem outro, e o outro não tem ideia mas sabe fazer, e o outro, e portanto, isto é, à pouco, enquanto estava ali, ainda não parei o tempo todo mas enquanto estava ali, eu estive com umas colegas a fazer uma coisa que é surpresa, não posso contar [sorri], mas foi muito engraçado, tinham começado, era uma ideia que nós já tínhamos, elas foram criando etc., e depois aquilo ficou num impasse, a determinada altura ficou num impasse… e de repente ficou um grupo só, portanto, as meninas eram 6, depois vai ficando na na na na na na, ficaram 3… como é que isto podia ser na na na e de repente tiveram a ideia e agora vai-se partilhar com as pessoas porque a ideia não foi do grupo que ficou, a ideia foi o ver como podia ir para uma ideia que já tinha sido iniciada, e portanto, aquilo acaba por não ter depois um…

IA - …um autor…

E - …não tem um autor, são vários não é?, porque aquilo nasce da colaboração…agora, nem toda a gente consegue trabalhar em equipa, portanto, se me perguntar, não é?, eu também sei dizer isto, não é?, porque eu trabalho muito bem em equipa com algumas pessoas e com outras não é possível, não é? Não é possível porque as pessoas, por exemplo, se tivermos alguém que seja muito rígida na sua forma de trabalhar, por exemplo, muito preocupada com as horas para isto, ou só posso fazer isto… portanto, se eu tiver que trabalhar com uma pessoa muito rígida e tiver pouca flexibilidade, dificilmente consigo abrir, não é? Agora, eu penso que nós enquanto docentes que estamos na formação de professores e temos esta preocupação, temos que ter também esta abertura e temos também que fazer por isto… eu penso que nós enquanto docentes que estamos na formação de professores e que temos esta preocupação, temos que ter também esta abertura e temos também que fazer por isso não é?, e temos que, por exemplo, porque é que nós, mais uma vez, porque é que nós pegamos também em livros? Porque nós notamos que as estudantes cada vez utilizam menos o suporte de papel. Cada vez se habituam, porque é muito mais rápido, muito mais fácil chegar à internet e procurar e ponho… sobre isto, e procuro e saem uma série de coisas que eu depois nem leio, nem vejo, enquanto que isto [põe a mão em cima dos livros] obriga a que leia, a que faça para depois pensar e fazer diferente. Portanto, no fundo, nós se estivermos com atenção podemos… quando às vezes dizemos: mas as pessoas não fazem… e nós? O que é que nós fizemos para modificar isso? Não é? E portanto é essa a consciência e por isso é que para tudo eu julgo que é… eu não acredito que haja… como é que eu hei-de dizer… eu, eu gosto de ser professora, muito…

IA – Vê-se…[riem]

E - …mas, quer dizer, eu, eu… e quando às vezes me ponho a pensar, se calhar era capaz de não fazer bem outra coisa, mas não sei… se eu aprendesse a fazer, se calhar fazia [sorri], não é? Tão bem como faço o… porque eu não sou a melhor, eu dou é o meu melhor nas coisas que faço, e portanto quando eu me empenho nas coisas eu empenho mesmo a sério nas coisas. Eu acho que é isso que nós tentamos que as alunas percebam e que um dia possam vir a desenvolver com as crianças… mas algumas são, são muito rígidas. Eu não posso dizer que toda a gente consegue chegar aí… e os professores nem todos conseguem [sorri]

IA – E acha que depois esse empenho tem a ver com o trabalho criativo?

E – É, eu acho que sim. Eu penso que a criatividade… ninguém produz nada a partir do nada, não é? [sorri] E por isso nós, quando há bocadinho lhe estava a dizer deste livro: Como ser um explorador do mundo?, portanto, este livro é fantástico porque tem propostas, etc, etc, nós abrimos por exemplo coisas destas e dizemos às alunas (00: 35:44)

IA – Não conheço esse livro mas outros…

E – próximos, próximos, espetaculares. Por exemplo, nós temos um outro engraçado sobre as emoções que um dia eu trouxe aí a umas alunas e que é uma coisa muito muito engraçada… elas estavam a fazer o trabalho, e estavam… iam construir um jogo, o jogo tinha forros e não sei quantos e não sei quantos, e eu, como eu ando sempre cheia com livros abri aquele livro e o jogo que elas fizeram não tinha nada a ver com o jogo que elas estavam a pensar, porque tiveram oportunidade de ver… eu não lhes disse mais nada, só disse: olha, se calhar este livro aqui, não era nenhum destes [aponta para os que estão em cima da mesa], era um outro, se calhar… e tal. E às vezes há coisas que eu lhes digo: olha, se calhar agora têm que ler isto, hoje têm que ler este, isto é coisa pequenina, mas vamos ler isto, antes de começar vamos ler e tal… há alguma coisa que eu sei que vai modificar, e pronto, e às vezes é importante porque fala-se de comunicação e formas de comunicar e fala de… e pronto, e aquilo não está diretamente ligado à minha unidade curricular, mas serve-me para despoletar para… depois [mima o movimento de lançamento] perceberem o que está… portanto eu acho que é um pouco isto, é trabalhar fora da caixa e trabalhar com um pouco várias…

IA - …semear…

E – é, semear, isso mesmo, e ter entusiasmo, por aquilo que se faz, e nós só podemos ter entusiasmo quando gostamos

IA – Pois, [sorriem as duas]… se estivesse a fazer uma coisa que não gostasse acha que iria conseguir ter resultados práticos?

E – Não. Acho que se tivesse de fazer uma coisa de que não gostasse não, queria era despachá-la o mais depressa possível e não estava preocupada com ela. Agora estou muito preocupada com a formação. A formação é uma das coisas que me preocupa muito, portanto eu não podia deixar de responder a este seu questionário [riem]

IA – Obrigada. Daquilo que vê acha que as aulas contemplam diferentes formas de lecionar?...

E – Acho que sim…

IA - … e de avaliar?

E – …e de avaliar também. Por exemplo esta atividade em que vêm as crianças, a avaliação era para ser uma avaliação… portanto de início nós não pensávamos que era assim… quando de início pensámos era uma avaliação em que iriam apresentar o que tinham feito, todos

os anos apresentam o que têm feito, e um dia começámos a pensar: será que vale a pena fazer isto? E se trouxéssemos crianças? Porque eu faço avaliação anualmente dos cursos das alunas do 2º ano e pergunto… faço sempre uma retrospetiva do curso, mesmo em anos que o curso não tem avaliação. Faço sempre, e aí não é da escola, não é nada. Sou eu que faço e assim tenho uma forma de saber o que se passa, o que vai na aula, e uma das coisas que elas me dizem, é que às vezes fazem as coisas mas não têm contato direto com as crianças. Então, pensando nisto tudo, então, este ano como é? Vamos falar. Então, em grupo disse aos colegas: E se este ano fizéssemos diferente? E se trouxéssemos as crianças cá? E se fizéssemos doutra forma? Claro que as alunas, o primeiro impacto foi: Ah! Não! Mas agora vamos ter muito trabalho, mas agora [dramatiza a resposta das alunas}… Então mas ó meninas, vocês não dizem… Então mas ó professora eu preparei isto para o 3º ano, preparei isto para o 4º… Então, estão a mostrar-me que não sabem ser professoras, porque, se um dia estiverem numa situação em que tenham outras crianças, já não são capazes de fazer nada? Não são capazes de adequar? E portanto, isto fê-las um bocadinho pensar, e pronto, agora já estão entusiasmadas com a ideia, mas quer dizer, a princípio reagem, como reagem também os professores, a princípio também reagiram, não é? Como é? Isto vai-nos dar mais trabalho, não é? A lógica é sempre esta, mas pronto, vais sendo uma forma… e elas próprias diziam: então depois como é? então cada professor nos vai ver? Como vai ser? Então, nós [professores] vamos estar, fazemos assim durante um dia, vamos ter crianças de manhã, vamos ter crianças à tarde, os grupos estão a trabalhar, uns estão dentro da sala outros estão fora, e elas é que escolheram como queriam, de acordo com as propostas, e vamos ter crianças cá, e as crianças vão chegando, e as crianças estão divididas por grupos. Foi isso que eu fui fazer agora, para ver com salas, com tudo, para fazer a avaliação, portanto, a avaliação vai ser assim, portanto, é uma avaliação diferente. Claro que depois vamos ver também… porque isso está nos critérios de avaliação e os parâmetros, vamos ver também os documentos escritos que nos vão chegar, vão ser lidos, vão ser trabalhados, vão ser discutidos, vão ser… temos as várias avaliações também das saídas e das reflexões individuais escritas delas também, mas temos esta componente que é fora da caixa, não é? [sorr] Não é un teste. E a criatividade também não cabe num teste.

IA – Pois não. [riem as duas], cabe em atitudes… Olhe, eu não tenho mais nada, mas gostei muito de falar consigo, ou de ouvi-la

E – E eu gostei de a conhecer também

IA – Muito obrigada…

E – E dou-lhe os parabéns também. Eu gostava depois de saber o resultado deste trabalho, gostava muito, porque a criatividade é-me muito cara [riem], não que eu tenha estudado, não, não é a minha área de investigação, a minha área de trabalho, mas é algo que eu, que eu tento sempre.

IA – Está considerada "the brightest star of the 21th century"

E – Ah! [ri e concorda] Muito bem, porque é realmente fantástico… e cada vez mais, cada vez mais nós sentimos que a criatividade é o que está. Nós fizemos aqui uma coisa, eu vou mostrar, a ver se eu tenho aqui, deixa ver se eu tenho aqui a chave…[levantam-se e saem para a entrevistada ir mostrar uma atividade/materiais criativos preparados numa sala ao lado]

[Voltam da sala e a investigadora agradece e despedem-se.]

Apêndice 14

Transcrição de Entrevista *Focus-Group* (F.G.) da Escola Superior de Educação CRIES 1

A entrevista grupal realizada no dia 1 de junho de 2017 durou aproximadamente 1: 30 h. Considerou-se a realização de uma entrevista grupal, ou Focus-Group (F.G.), por possibilitar a amplificação dos questionamentos dos temas e das respostas obtidas, no qual emergem múltiplos questionadores e correspondentes. (Vieira & Vieira, 2007)

No início da entrevista foi garantido o anonimato dos entrevistados, agradecida a disponibilidade, explicado o contexto da investigação em curso e solicitada, e concedida, a autorização de gravação vídeo e áudio.

Os entrevistados foram selecionados por conveniência pela manifesta disponibilidade e vontade em participar na investigação, e pelo facto de serem estudantes de diversos cursos de mestrado de formação de professores com a vertente do 1º ciclo do ensino básico tais como: estudantes do 1º e 2º anos de mestrado do Curso de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e 2º ano de mestrado do Curso de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, perfazendo um total de 16 entrevistados.

Mesmo considerando o vivido como "irrecuperável em sua total vivacidade", a transcrição realizada procurou manter o máximo de fidelidade com o vivenciado durante a entrevista, evitando a excisão da mensagem escrita e inerte com a vivacidade do momento, e transpondo assim, para além da mensagem escrita, algum calor humano, alguma sonoridade e alguma vivacidade. (Queiroz, 1983, p.85)

Participantes no Focus- Grupo:

Moderadores:

Investigadora Ana (IA)

Investigador e Orientador Ricardo Vieira (RV)

Entrevistados:

Estudantes anónimos e identificados por letras do alfabeto perfazendo um total de 16 entrevistados: ACT, JL, ELI, MAR, CATI, EL, CAT, AL, IN, RQ, DANI, FR, RA, ACL, BE, EM.

RV - Boa tarde. Com a vossa autorização nós estamos a gravar as conversas. As conversas não serão publicadas nem dadas a conhecer em artigo nenhum sem antes vos serem dadas a conhecer, ou seja, logo que estejam transcritas vocês vão ler. É isto que se faz do ponto de vista ético. Muito obrigado por vocês ficarem disponíveis para vir fazer a prática de uma metodologia de investigação muito usual hoje, na educação, e que nasce essencialmente na gestão, na psicologia, etc., nos Estados Unidos da América. Chama-se focus-Group. A tradução que tem sido utilizada para português chama-se entrevista em grupo. O interesse disto, para além do questionamento, ouvindo-se mutuamente podem convocar outro tipo de questões. Vocês são ao mesmo tempo respondentes e questionadores uns dos outros. Muito obrigado.

IA - Então muito obrigada por terem vindo e por terem aderido ao convite. Chamo-me Ana e sou professora desde 1999 do 1º ciclo e professora do 2º ciclo na variante de Educação Visual e Tecnológica. Depois tirei a pós-graduação seguida de mestrado em Educação especial. Dou também formação de Artes Decorativas e Belas Artes em Leiria e agora estou de volta do doutoramento relacionado com formação de professores do 1º ciclo em Portugal e Criatividade. Queria pedir-vos para estarem mesmo à vontade para falar porque é mesmo isso que me interessa, ouvir as vossas opiniões. Não tenham receio que as vossas caras, os vossos nomes não vão aparecer em lado nenhum, portanto, aquilo que sentirem que devem dizer, digam! […]

RV - De alguma forma estamos em busca de uma verdade, de pontos de vista ou de representações sociais do que é a criatividade. O que é que estudantes, que vão ser professores acham que é criatividade? O conceito de criatividade.

IA - O que é que vocês acham que é criatividade?

RV - Na educação?

EL - Eu acho que nós, a, as crianças só podem ser criativas a partir do momento em que o adulto lhe dá liberdade para elas serem criativas, para elas explorarem, para elas descobrirem. Acho que só assim, se lhes dermos espaço, liberdade.

BE - A criatividade…, a criatividade vem, ou seja, é tentar formar ou construir coisas a partir de outras que normalmente são utilizadas em contextos diferentes. A educação acho que também é um bocadinho isso, ou seja, as pessoas adquirem conhecimentos não só nas aulas mas também fora das aulas, e todo esse acumular de conhecimentos e tudo isso pode ser utilizado para construir outra coisa, até para ajudar a formar essa pessoa, a…, até em sentidos curriculares. Pega-se em várias coisas e vai-se construindo, é como fazer uma construção artística, pega-se em vários materiais e vai, vai fazendo a sua construção.

RV - E isso é possível fazer na implementação de uma aula?

IA - Numa aula qualquer?

BE - Eu acredito que sim ou seja, ainda que habitualmente as disciplinas sejam vistas como compartilhadas, na verdade elas tem relação, ou seja, biologia terá relação com outras disciplinas e até com coisas que se veem no ambiente, portanto, é sempre possível ser criativo em qualquer disciplina e em qualquer aula.

IA - Porquê?

ACL - Porque em qualquer contexto, qualquer área, usamos um bocadinho de criatividade, nos trabalhos que fazemos e que se calhar é isso que vai suscitar o interesse das nossas crianças, e fica tudo muito mais interligado.

ACT - Eu penso que parte tudo e acima de tudo do educador/ professor, se for criativo o seu aluno está disposto a arriscar. Não tem tanto receio da, da punição do incorreto, então a criança é criativa, é livre, na sua expressão, no seu diálogo. Acaba por haver um equilíbrio e esse equilíbrio torna-se de tal forma criativo devido à disponibilidade do professor para isso. Porque se o professor tiver uma mente criativa, não julga o desenho, não julga a letra, não julga a forma como a criança resolveu um problema, não julga a forma como a criança descreveu na aula de história, …, ele acaba por de alguma forma, estar aberto ao conhecimento sem ter o receio que o professor o puna de alguma forma. Eu acho que parte do adulto, em casa, na escola, no recreio, e assim a criança torna-se muito mais livre, sem o julgamento dos adultos.

BE - Isto ainda parece irónico e indo ao encontro do que se está a dizer, não faz com que as aulas fiquem mais pobres, muito pelo contrário, porque se nós estamos abertos a aprender de todos, ou seja, eu sei um bocadinho disto e tu um bocadinho daquilo, afinal as coisas não se podem fazer só de uma maneira, podem-se fazer de várias. Acabamos por aprender na mesma, mas de maneiras diferentes, ou seja, os conteúdos desejados, mas de maneiras diferentes, a aprendizagem até acaba por ser muito mais rica.

IA - Falaste há pouco em adulto e em criança. Achas que isso também se pode transpor para o adulto e aqui a formação de professores, adulto com jovens adultos?

ACT - Sim, mas infelizmente tenho verificado por experiência que não se verifica. O professor gosta da criatividade, mas não sabe o que é criatividade. Estuda a criatividade, avalia a criatividade como se fosse um processo possível de avaliação.

[Várias tentam falar ao mesmo tempo.]

RQ - Os professores concebem a criatividade como um conceito e a partir do momento em que definem criatividade daquela forma só se é criativo dentro daqueles parâmetros. É assim, não nos deixam aquela espontaneidade que para mim é o que é… o que traz a

criatividade. Não deixam isso surgir porque não vai com aquilo que eles definiram do que é criatividade, então não é criativo, e isto na nossa formação … é o dia-a-dia.

[Várias falam ao mesmo tempo sem se perceberem.]

AL - Depois também não abrem as portas às crianças, não as deixam exprimir-se.

RV - Os vossos formadores?

Várias respondem - Sim

RV - Acham? Quando é que elas têm contato com as crianças?

Geral - Na supervisão.

ACL - E como nós temos um bocadinho que seguir as orientações dos nossos supervisores, nós temos que… [Vai baixando o tom de voz.]

RV - Vocês sentem-se pouco estimuladas para serem criativas?

Em uníssono - Sim

Várias começam a falar ao mesmo tempo sobressaindo o comentário - Pouco estimuladas mesmo…

RV - Uma supervisão que condiciona a criatividade?

Geral - Sim.

IN - E mesmo em termos de aulas. Quando nós temos uma professora de artes plásticas que é completamente castradora o que é que nós podemos fazer? [Tom irónico na voz.]

ACL - Exatamente.

IA - Castradora? Como assim?

ELI - Ah! A professora, ela, julga-se criativa e julga que dá aulas criativas, mas é o que a RQ estava a dizer, ela tem uma criatividade dentro daqueles para parâmetros, tudo o que foge aos seus parâmetros ela não avalia. Então, ela não avalia o processo, ela simplesmente avalia o produto, e só pode ser ou bem ou mal. A criatividade ou é boa ou má? Não há uma que caminhe por este? [Gesticula apontando outros caminhos.] Ou só há a criatividade que segue a criatividade da professora? Se seguirmos a criatividade da professora somos criativas, se seguirmos a nossa criatividade está mal feito. E isso não é criatividade!

[Várias acenam afirmativamente com a cabeça.]

RV - Essa professora é supervisora?

Geral - É, e é professora de expressão plástica.

RQ - Nós pedimos para nos dar algumas luzes sobre criatividade porque andávamos assim um bocadinho às escuras sobre o que fazer e como fazer e então a professora ensinou-nos coisas de criatividade… com PowerPoint´s com definições! [Voz acelerada e mais alta manifestando sarcasmo.]

EL - Ainda estava com esperança de ter algumas luzes mas não…

[Risos no grupo.]

IA - É o vosso teste é?

Geral e a rirem bem-dispostas - Não.

[…]

IA - Se vocês tivessem a aula da professora, se tivessem no lugar dela, como é que vocês desenvolviam uma aula criativa?

ACT - Neste momento estamos a sobreviver, queremos acabar o mestrado.

[Risos no grupo.]

MAR - Neste momento somos criativas à maneira dela.

ELI - As aulas são tão criativas que a criatividade define-se num PowerPoint, não é a fazer nada. [Várias começam a falar ao mesmo tempo corroborando com quem tinha a palavra.] Não é sentada duas horas a ver e ouvir a professora a falar sobre criatividade. A nossa criatividade é muito superior a isto.

MAR - Nós já vimos aquele PowerPoint na licenciatura duas vezes, agora no mestrado duas vezes, e pronto, isto repete-se, o mesmo PowerPoint.

RA - É repetitivo, já o vimos tantas vezes.

IA - Vocês já lhe deram algumas sugestões? Já lhe deram a entender?

[Várias começam a falar ao mesmo tempo.]

ELI - Se damos sugestões não somos criativos, somos mal-educados.

[Risos no grupo.]

RQ - É essa a mensagem, já passei por várias situações dessas.

ACL - Não, mas já fizemos mesmo obras, construções, e nós sentimo-nos desmotivadas e sentimos essas barreiras porque… lá está, a professora avalia e avalia segundo os parâmetros dela, só. E por exemplo, a, se calhar pode ser um mero acaso, mas se todas nós temos a mesma opinião, unânime, e a professora está contra, pronto, parece estranho. E o nosso envolvimento e a nossa participação, e a nossa motivação para fazer aquele trabalho foi tanta e investimos tanto que depois fica tudo desmotivado pelos parâmetros dela.

RV - E a avaliação, foi um feedback oral ou noutro registo?

Geral - Oral.

ACL - Nesse caso foi oral porque a nota era de muitos.

ACT - Era uma disciplina que tinha muitos professores.

ACL - A nota final foi um conjunto.

IA - Então aí o que foi usado para ser avaliado foi um trabalho plástico?

ACT - Mas o que contou foi o trabalho teórico, eu fiz um trabalho prático. [Risos.] […] Eu vou contar a minha situação. Eu inicialmente pensei em criar um tronco de uma árvore, que depois apanharia uma noz, que depois envernizava, colocava folhas,…

FR - Só para situar. A professora queria que nós fizéssemos algum jogo ou material didático para utilizarmos com as crianças.

IA - Que fosse inserido nalgum conteúdo programático?

ACT - Não, não…

FR - À nossa escolha.

ACT - Obrigada FR. Nesse caso, eu escolhi para 1º ciclo, e seria também para abordar a constituição da planta. Então eu pensei em algo que desse, uma coisa criativa, diferente, para depois poder utilizar. Eu não ia gastar tempo nem dinheiro numa coisa que depois eu não utilizasse. Eu pensei num tronco de árvore, colocar só assim uma folhinha, uma coisa assim muito minimalista mas ao mesmo tempo que a criança visse e associasse ao que realmente se pretendia. Essa professora achou que a ideia poderia ir mais longe, mais criativa. [Gesticula com os braços.] Mas ó professora, temos pouco tempo… "arrisque mais" disse ela. Pensei, e pensei em criar um puzzle de 1m. Ah! Era uma coisa pequena e ela sugeriu que fosse maior, e então eu fiz de 2m por 1m e de altura a…, seria de 25cm, e a função para além de puf, seria também para trabalhar a constituição dos animais e os transportes, aéreos, aquáticos e terrestres. Eu pensei como é que poderia fazer o puzzle. Então o puzzle era um paralelepípedo, tinha 6 faces e tinha 3 animais e 3 meios de transporte. Pintei aquilo em esferovite, gastei dinheiro e tempo, mas que seria funcional e que seria um trabalho interessante. E do ponto de vista artístico, eu não sou artista, desenhei como consigo desenhar, e no fim, quando vou para lhe trazer o trabalho, pedi ao meu pai para o trazer. O meu pai trouxe-o na carrinha porque não cabia no meu carro. Era uma coisa muito grande mesmo. E cheguei lá… Ah! E a professora acompanhou todo o processo! Sabia o que é que era e o porquê da escolha dos materiais. […] Eu chego com aquilo e a professora pergunta o que era aquilo. E eu, numa altura de prática pedagógica, fiz aquilo um pouco todos os dias porque tinha que secar de um lado para depois pintar do outro… E pergunta-me: "então como é que isto se monta?" Agarrou numa peça e nem tirou do saco. Eu tinha aquilo em sacos individuais para aquilo não se colar umas às outras. Fiz um investimento de cerca 70 euros só em tintas acrílicas, para depois ela me dizer o que era aquilo?! Para me perguntar como é que aquilo se montava e para me dizer que quando não se sabe desenhar não se desenha?! Então mas ó professora, como é que eu faço aqui em esferovite? "Poderia ter imprimido as imagens, plastificar e colar assim", disse ela. Sim! Mas isto, a função era de puf também e ia chegar a um ponto que as crianças iam descolar e estragar. "Pois, mas não, isto assim está muito estereotipado". [Mima a voz da professora com ironia.] Como assim professora? Tenho um gato laranja, tenho um helicóptero, não tinha olhos não tinha boca não tinha nada, foi mesmo assim. [Risos.] Tinha um peixe, tinha um flamingo, tinha um carro e tinha um barco, exatamente. Julgou o meu trabalho, e assim que eu disse isto: ó professora, só tenho pena só agora me estar a dizer isso, depois de eu ter investido tanto tempo e dinheiro, e ainda por cima só vale 10% da nota. Eu acho que no início devia-nos ter informado. "Mas eu não informei?" disse ela. Não, nem estava disponível. A professora disse que na altura, acabámos a sua disciplina, a parte em que ela estava a dar a disciplina de artes plásticas, e depois é que soubemos que valia 10%. "Mas está a insinuar que eu a obriguei a gastar dinheiro?" [Mima a voz da professora.] Não, eu fui para uma ideia, posteriormente sugeriu-me para eu pensar noutra, claro que com isso elevei o meu grau de dificuldade. Para mim seria mais difícil esta forma do que a outra. "Mas está a insinuar que a fiz gastar dinheiro?" [Mima a voz da professora.] Não professora, eu gastei realmente dinheiro, mas eu tinha que salvaguardar a minha nota. Se eu na primeira ideia, a professora me disse para eu pensar melhor, eu fiz o que disse. E ela disse: "só gastou dinheiro porque o tinha, e… tire isto daqui porque eu não tenho espaço para isto". [Gesticula com a mão como se estivesse a enxotar algo.] Telefonei ao meu pai para ele me ir buscar o trabalho e ele pergunta-me: "então mas o trabalho não é para ficar aí?" Caiu-me tudo. […] [Voz trémula de tristeza/ choro contido.] E afinal a nota que foi contabilizada foi por aquilo que eu escrevi.

BE - Bom, ó ACT, em relação a essa mesma professora… [Risada geral.]

IA - Não te esqueças do que ias a dizer. Vocês estão a falar todas da mesma professora?

Geral - Sim.

IA - Não há outra de disciplinas idênticas?

Todas querem falar ao mesmo tempo sobressaindo a voz de MAR - Há várias professoras assim, mas esta é que nos devia ensinar sobre criatividade.

BE - Eu concebi uma ideia também, baseada nos aspetos que a professora tinha dito. A professora viu o meu desenho em que utilizaria materiais recicláveis, porque me saía mais em conta, mas essa parte lho não disse. [Risos.] E a professora simplesmente disse: "a BE tem noção que uma construção em materiais recicláveis nunca vai ficar igual ao desenho?" Desculpe, eu não sou escultora, jamais ia ficar perto ou igual ao desenho nem por nada que eu fizesse. Então eu disse-lhe: eu tenho noção, o desenho é pura e simplesmente uma referência daquilo que eu quero construir. "A BE não está ver bem, não vai ficar igual ao não sei quê não sei quê." [Mima a professora com sarcasmo na voz.] Eu assumi que ela estava a dizer materiais recicláveis não porque não iria ficar igual ao desenho. Entretanto dá-me mil e uma referências de uma loja de materiais de pintura mas eu não tenho intenção nenhuma de lá ir…eu sou de Fátima. [Risos.] Então, olhou para a minha estrutura para conseguir materiais que se pudessem aproximar dizendo: "o desenho jamais vai ficar igual". [Mima a voz da professora com tom irónico.] Aulas depois, porque eu trabalho ao mesmo tempo, diz-me que eu já tinha muitos anos aqui em Portugal e que eu ainda não percebia português.

Geral - Ahhhhhh!

BE - Em alto e bom som portanto não o pode negar. Mas quando tentou confrontar com isso… Ó pá! Eu já tenho uma certa idade. Eu não me vou pôr a chorar ao pé da senhora.

ACT - Controlaste-te.

BE - Controlei não, controlei a minha raiva. Eu não estava triste porque eu estou habituada a gente reles. Realmente fiquei muito chateada por gente desta esteja à frente de seja o que for. [Tom de revolta.] O que é mau. Ok. Então eu na discussão disse: a professora até acabou por me dizer isto assim, assim e assim, e isto não se faz, isto é grave. Ela exaltou-se muito, disse que até estava a brincar e que o que eu queria era dar-lhe cabo da carreira [Sobe o tom de voz.]

[Risada geral.]

ACT - Naquele dia fiquei a aguardar por uma colega à porta, do lado de fora, e ela do lado de dentro dizia: "mais alguém me vai culpar de ter gasto muito dinheiro?" E eu do lado de fora dizia: o que mais me aborrece é as pessoas dizerem nas costas portanto, o que eu tinha a dizer eu disse-lhe, mas infelizmente ela não tem maturidade para estar numa escola, a formar professores e educadores… e ser supervisora, e ir aos locais de estágio… E o que mais me entristece é que uma escola concebe uma vaga para uma professora destas.

O grupo acena afirmativamente com a cabeça ou completa a frase dizendo - Uma professora assim.

ACT - E tive outra, que também não fugiu muito à regra…

MAR - Ah sim, já sei o que é que vais dizer. Ela agora anda só a dizer: "Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora". [Várias falam ao mesmo tempo sem se perceber muito bem o que dizem mas corroborando com quem tem a palavra.] "Estou quase na reforma". [Mima a professora.] Isto é uma motivação! [Sarcasmo na voz.] Eu já dei as faltas todas que conseguia. [Sorri.]

ELI - Também já me aconteceu uma vez, na expressão plástica, tínhamos que fazer um trabalho, uma maquete. Tínhamos que fazer o trabalho em grande. Então para ser criativa, para experimentar materiais, para mexer nas tintas, mexer… experimentar todo o tipo de coisas… [gesticula vivamente] disse à professora que não tinha dinheiro para comprar aquilo tudo que ela estava a dizer, então, tentei ser criativa ao máximo e com os materiais da escola, estava naquela aula, e então comecei a fazer. Cheguei ao pé da professora e ela disse-me: "ai não se chegue aqui ao pé de mim, que isso está molhado e ainda me suja a roupa". [Comentários diversos de grupo.] Volto para o lugar e segui com o meu trabalho. Entretanto o trabalho secou e eu fui mostrar à professora, e ela disse assim: "isso devia ser feito em acrílico". Ou seja, tinha que comprar seis placas de acrílico. E eu disse-lhe: professora, não vou comprar porque não tenho dinheiro. "Ai mas fazia toda a diferença no seu trabalho, é o que depois vai dar uma coisa como deve ser e portanto uma boa nota." [Mima a professora.]

MAR - O acrílico é caríssimo!

ELI - E ela disse: "a opção é sua". Ok! E eu, pronto, a opção é minha. Fui para casa e fui pensar o que é que eu podia usar para substituir o acrílico e… comprei placas em vidro. Pronto, é mais barato. [Risos no grupo.]

RV - Placas de quanto? Mais ou menos…

ELI - A… ficou aproximadamente um cubo de 20cm cada lado.

IA - Isso para trabalhar com crianças?!

ELI - Não, não, não. Isto era para fazermos o nosso autorretrato.

ACL - Mas era suposto aprendermos a fazer coisas, através do experimentar, contatar, fazer coisas para crianças…

RA - Mas nunca fizemos nas nossas aulas. [Ri.]

MR- Basicamente a professora diz para sermos criativos, experimentarmos e não termos medo de arriscar, e quando eu fiz o que ela me mandou, experimentei e quando chego lá para mostrar diz-me: "não se chegue a mim que me suja a roupa!"

IA - Não usa bata?

ELI - Não que isso não fica bem com os sapatos e com a roupa. [Risada geral.]

ELI - E depois, obriga-nos a gastar dinheiro que não temos. Eu disse-lhe que não vou comprar, disse-lhe mesmo: eu não tenho dinheiro não vou comprar. Fui criativa em arranjar uma alternativa mais barata. Fui comprar placas de vidro e ela disse-me que não ia ter o mesmo efeito que tinha tido com o acrílico.

RV - Ainda que vocês possam dar outros exemplos, são sempre interessantes porque eles fazem sentido para vocês, são vocês que estão lá, até para desabafar e ao mesmo tempo para pensar em episódios da vossa formação. E a minha pergunta é: e aqui nesta escola? Onde se faz formação de professores e educadores, a questão da criatividade ou o apelo à criatividade é expectável e é só falada por parte da expressão plástica ou há mais alguma disciplina onde…?

Algumas vozes sobrepõem-se respondendo - Sim, há… dramática.

ACL - Há, há a expressão dramática.

RV - E esses professores falam de criatividade?

Geral - Sim.

RV - E aí não há tanta dissonância?

BE - Eu ainda não notei, ou seja, nos dois mestrados que frequento. […] Nas outras disciplinas, o que é de teatro, o que é de dança, sim, vejo que eles tentam apelar aos nossos conhecimentos e desenvolver um bocadinho para transmitir informações, ou seja, porque supostamente nós temos que aprender a comunicar numa outra linguagem, numa linguagem diferente à da expressão escrita, da expressão oral. Às vezes através do desenho, da representação, da dança, ou seja, conseguimos comunicar, conseguimos receber informação de outras pessoas que estão a comunicar connosco. Eu pelo menos nas outras não tenho tido estas situações, no outro mestrado, que não é de formação de professores mas é exatamente para isto, para intervir junto de grupos que tenham dificuldades de aprendizagem ou de interação social…

IA - Então, esses professores desse mestrado não são os mesmos do de formação de professores?

BE - Pelo que eu já me apercebi são os mesmos.

IA - Então lá tu sentes que há uma preocupação por desenvolver a criatividade…

Geral - Por parte da dramática.

BE - A de plástica é uma coisa à parte.

Geral - Sim.

BE - Essa é uma criativa especial.

IA - OK. Mas nas outras, na musical, dramática…

BE - Sim, existe alguma preocupação para ir ao encontro de resolver algumas dificuldades e ultrapassar algumas questões para poder…

RV - Algum exemplo de alguma disciplina onde vocês sintam que… aqui sim, estamos a ser criativos? Não estamos a ser castrados?

[Várias vozes tentam falar ao mesmo tempo.]

Geral - Na dramática.

RQ - A professora dá-nos alguns exemplos, dá-nos algumas sugestões, mas depois deixa-nos …

EL - E depois nós desenvolvemos.

CAT - Quando ela faz os jogos exploratórios, nós estamos em círculo, ela leva uma bola, faz-nos passar a bola, temos de dizer o nosso nome… Depois ela dá um número a cada uma e depois nós temos que dizer… Lembro-me desta mas penso que foi na licenciatura: o número 1 chama o nº 2, depois o nº2 tem que chamar outro nº qualquer. Aqui há um encontro também com as outras áreas e é uma forma criativa de podermos trabalhar a matemática, o português, …, com jogos exploratórios, e aí nós sentimos uma grande liberdade.

RQ - E outras competências transversais…

CAT - Sim, exatamente.

FR - A relação dinâmica, do grupo… Estou a lembrar-me daquela vez que ela nos deu um pedaço de jornal, uma notícia para cada um e que nós tínhamos que ler a notícia todos de maneira diferente. Cada uma encarnava uma personagem…

CAT - E acabávamos por nos apercebermos que cada uma de nós tem a sua criatividade, porque a minha criatividade é diferente da das minhas colegas. E acabámos por aprender um bocadinho com todas. Nessas aulas nós sentimos um grande à vontade e íamos para as suas aulas, mesmo cansadas da prática e ao 1º tempo da manhã, íamos com gosto. Valia a pena!

MAR - Ela dava-nos tempo e espaço. Ela sentava-se connosco e pedia. Pedia não, falava connosco sobre aquilo que nos estava a deixar mal, ou a incomodar. Isto antes de começar a aula, e isso reconfortava-nos muito.

Várias ao mesmo tempo - Sim, sim…

ACL - Eu acho que, basicamente, foi quase só nessas aulas que nós percebemos e conseguimos experienciar alguns momentos e atividades para pormos em prática na nossa profissão, que é muito o que nós queremos. Porque por exemplo, na plástica fala-nos dos estereotipados, dos ovinhos para levarmos na Páscoa, que as técnicas são sempre as mesmas, fala-nos da esponja, mas não saímos daí a saber mais. Às vezes até as pessoas que estão connosco durante as práticas pedagógicas, já no terreno, as educadoras e professoras gostam de receber estagiárias porque pensam…ok, elas trazem ideias novas. Mas não, nós não trazemos ideias novas nenhumas, nós até estamos a aplicar as antigas, que vimos, que lembramos do nosso tempo…

RV - Quer dizer, vocês põem em prática a representação de um professor que foi dele?

Geral - Sim, sim…

ACL - Porque aqui não temos experiências novas…

ELI - A professora é tão criativa que diz que aquilo que nós fazemos com as crianças no pré-escolar é bricolage. [Tom irónico na voz.]

RV - E bricolage não é criatividade?

Geral - Não para ela.

RV - A expressão da BE, traduz-se numa palavra: bricolage, em francês, que é um ponto de visão de criatividade.

ACL - Há uma frase que nos vai ficar para o resto da vida que foi quando estávamos a organizar o dia da criança, e que nós só pensávamos: mas o que é que as crianças vão querer? O que é que as crianças gostam? O que é que…? E nós pensámos, ok! Pinturas faciais! A partir das pinturas faciais dá para fazer teatro, dá para fazer n coisas e nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora, que não era nada disso. [Vai baixando o tom de voz até se tornar inaudível.]

RQ - Mas depois para sermos criativos manda-nos levar paletes, que era muito útil para as crianças e pouco perigosa. [Tom sarcástico.] Paletes, paus, pedras, e … Ok! Nós somos bem mandadas! Vamos levar o que ela quer e vamos ver o que é que isto vai dar. E foi assim a criatividade. Claro que as crianças construíram, porque constroem, são criativas e são, e resultou em coisas espetaculares, mas porque aquilo é das crianças, não foi porque a senhora teve uma ideia brilhante porque não, não partiu nada da criatividade dela. Foi da criatividade das crianças porque é espontânea e é, porque ainda ninguém lhes foi lá dizer, que a criatividade é PowerPoint.

[Risos.]

ACL - Não fomos nós que fomos contra a ideia dela, aí o que ela criticou em nós foi a nossa caracterização. Tínhamos uma saia de seda! Quando as crianças enfeitaram uma árvore de espanta-espíritos cheia de coisas, eles adoraram, queriam levar para casa, e o que ela valorizou daí? Criticou apenas a nossa caraterização, o resto não lhe interessou para nada!

IA - Qual foi a frase que tu resumes disso tudo, que estavas a dizer ainda há bocadinho?

ACL/ RQ - Que ideia redutora.

IA - Vocês estavam a dizer ainda há pouco, e pegando nas tuas palavras quando dizias que a tua criatividade é diferente da colega e por aí a fora. Vocês acham que são caraterísticas inatas ou se podem desenvolver mesmo?

[Começam várias a falar ao mesmo tempo.]

FR - Penso que são inatas, nascem connosco e depois são trabalhadas ao longo do nosso crescimento. E é isso que eu queria falar convosco. Nós estamos aqui a falar e isso, mas eu acho que tudo começa connosco em crianças. Eu acho que a nossa criatividade já foi cortada connosco em crianças, portanto no 1º ciclo, ensino básico e secundário, e já chegámos aqui com a criatividade cortada…

RV - Pela escola?

FR - Sim, pela escola. E chegamos aqui e pedem-nos criatividade e não percebem que nós estamos muito limitadas, e não estamos habituadas a ter essa liberdade para ter essa criatividade. E depois é isso mesmo, não nos dão espaço, nem nos incentivam, só criticam. Por exemplo, na prática pedagógica, o semestre passado: "Oh, só vão ao Pinterest, só vão ao Pinterest…" [Imita a professora.] Então dêem-nos outras ideias, ajudem-nos a que consigamos desenvolver essa criatividade para que consigamos também passar às crianças! Nós próprias andamos tão limitadas nisso mesmo que… é complicado, agora andar a desbloquear essa parte.

RV - Essa ideia é muito interessante, acabámos por mostrar o interesse da criatividade, e estava a pensar no que a CAT tinha dito, que determinada professora permitia que cada um tivesse a sua própria criatividade. E a nossa conversa começou com uma tentativa de tentar caraterizar ou definir criatividade e ninguém disse a sua definição de criatividade. Talvez pudéssemos voltar ao princípio, e apresentar algumas definições. O que é que eu entendo por criatividade?

[Várias começam a falar ao mesmo tempo.]

BE - Eu, eu, ou seja, como disse inicialmente, para mim, criatividade é construir ou criar alguma coisa a partir de outras coisas, de outros temas ou âmbitos e que são utilizados de maneira diferente. É como se fosse uma espécie de construção. Para mim isso é criatividade. Portanto, pode ser até a capacidade de resolver problemas contando com recursos diferentes. Isto não é falta de originalidade, nem criatividade nem nada, porque realmente, tudo o que utilizámos existe e é utilizado em coisas diferentes, mas podemos utilizar esses materiais e fazer com que eles sejam a solução para uma situação diferente.

AL - Para mim, posso dizer que a criatividade é uma liberdade para se exprimir. As crianças têm liberdade para se exprimir tanto com o seu corpo, tanto na pintura, no desenho, na linguagem, isso para mim é criatividade. É a criança conseguir exprimir-se o melhor que consegue e transmitir isso ao educador, ao adulto que está com ela para ele entender o que ela está a fazer.

RA - Ou desenvolver a criatividade no sentido de resolver problemas no dia-a-dia, acho que é importante ter essa capacidade.

IA - Acham que é importante desenvolver a criatividade durante a formação de professores? Ou, se houvesse o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores, ela iria contribuir positivamente para a vossa atuação pedagógica futura?

Respondem em uníssono - Sim, sim…

ACT - Não iríamos andar stressadas, não íamos andar apreensivas, não íamos andar a competir porque não existiria um parâmetro de… é isto, e isto e isto que temos de seguir. Cada um seguia naturalmente um processo e não um produto e nós estamos todas a caminhar para o produto, então temos tido essa dificuldade.

IA - Partilham todas da mesma opinião?

Geral - Sim!

IN - Eu acho que nos deviam dar mesmo liberdade. E mesmo que corra mal penso que íamos aprender com os erros. Só assim é que nos desenvolvíamos realmente e que …às vezes há aquilo que ela nos impõe e que condiciona a nossa maneira de, de agir, no contexto.

AL - E por vezes até temos medo de arriscar, de ir contra. Nós não vamos tão além porque temos medo que corra mal, e depois, depois, somos…

Algumas concordam com o que é dito anteriormente dizendo em simultâneo - Sim.

BE - Isto é assim, cada pessoa tem pontos fortes e outros menos fortes. Cada um tem as suas capacidades e aspetos onde existem mais limitações. Portanto, eu penso que, criatividade dentro da educação ajuda a reforçar esses aspetos fortes que cada um tem, e que com esses aspetos fortes reforçados conseguem ir aos menos fortes e puxá-los também, ou seja, desenvolvê-los também. E isso é importante.

IA - E vocês veem-se como um grupo que está recetivo a ideias novas e a diferentes formas de trabalhar?

Geral - Sim.

IA - É que hoje em dia vê-se muito, e …como professora, já leciono há algum tempo, vejo muito o agarrar aos manuais e o agarrar… [Vozes sobrepõem-se para falar ao mesmo tempo.]

Geral - Ai não/ Nós não queremos nada disso/…

ACT - Nós neste momento, os únicos professores que temos criativos, independentemente de serem de artes plásticas, eu considero todo o professor um professor de artes, independentemente de ser de português ou de matemática…eu vejo neste momento, só apenas os professores que têm acima dos 60 anos são criativos, os novos não têm qualquer criatividade, é chapa 5. O receio de quê não sei, e depois dizem-se…

IA - Os professores daqui?

ACT - Sim. Os mais novos são os que recorrem mais a diapositivos, a PowerPoint, a manuais…

IA - Há aqui diferença de 3 gerações, a geração à beira da reforma, a geração em plena atividade profissional e a futura geração de professores que são vocês…

ACT - Sim, sim, eu noto a… eu noto porque eu fiz o curso de animação sociocultural, profissional nível 3 e todos os professores que eu tive foram extremamente criativos, e todas as bases que eu tenho foram adquiridas lá. Eu chego aqui e apanho um choque muito grande porque… fiz a licenciatura em ensino à distância, eu apanho um choque muito grande porque chego aqui e não vejo criatividade nenhuma, e quando eu mostro a minha criatividade, acham que eu sou diferente. Não é ser diferente, eu sou o professor que deve ser. O professor não é diferente, o professor é aquele criativo, que deixa realmente a criança, adulto, seja o que for, que deixa exprimir-se, dar a sua opinião. A partir do momento que é castrada, está a ser mal-educada, está a ser, está a ir contra os princípios da… segundo a lei deles, da educação. E eu tento fazer, agradar a gregos e a troianos. Sei porque é que é necessário, neste momento faço o que eles querem, mas na prática, quando eu não tenho

a minha supervisora faço o oposto. Quando eu tenho a minha supervisora eu fico a pensar muito, a..., espera lá, eu não posso fazer isto! Então, é um processo que está a ser muito doloroso para mim.

RQ - E a forma como eles nos limitam, obrigam-nos a deixarmos de ser nós próprias. Há muita coisa que eu acho que funcionava perfeitamente naquelas crianças, naquele contexto, a trabalhar naquele projeto, fazia todo o sentido, e eu penso que vai resultar mas depois penso que vai degradar a minha nota porque os meus professores não vão gostar que eu faça isto […] e tenho que deixar de fazer aquilo em que eu acredito e que sei que provavelmente seria o melhor para aquelas crianças porque eu é que as conheço. Os meus supervisores vão lá 10 minutos por semana e eles vão julgar aquilo que eu estou a fazer e vão obrigar-me a deixar de ser eu própria, e a ir ao encontro daquilo que eles querem porque está aqui uma nota em questão.

BE - Mas sabes porque é que isso acontece? Porque é muito mais difícil de sair dos parâmetros, deixar que a outra pessoa faça e depois ter que sair da sua zona de conforto. Se tu fazes só isto, é muito mais fácil controlar, trabalhar só naqueles parâmetros. Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável. [Tom irónico na voz.]

ACT - Então escolheram a profissão errada. O que mais me agrada no meio disto, e não sei se vocês concordam, é que na prática pedagógica, as nossas orientadoras, são contra muitas das coisas que os nossos supervisores dizem…

Várias complementam - Sim/ Completamente/ Mas mesmo/ [Acenam afirmativamente com a cabeça.]

ACT - E é o que nós tiramos de positivo. Que sabemos que quando estivermos lá, no terreno, que realmente é assim, não é aquilo que eles estão a dizer…

Várias - Completamente/ Sim/…

ACT - A minha supervisora, aponta várias situações que, nós que conhecemos as crianças, nós que conhecemos o historial da criança, nós que sabemos também como é que o professor/ educadora quer como que seja feito, porque nós de certa maneira invadimos o seu espaço, temos de alguma forma respeitar toda a equipa, a, e, e muitas das vezes aponta que não fizemos isto e isto e isto e isto, quando elas nunca tiveram nenhuma experiência na prática com crianças [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]!

IA - As professoras daqui?

Geral - Sim.

IA - Mas a de lá?

ACT - A orientadora percebe perfeitamente o nosso papel…ingrato…

IA - A de lá dá-vos força e a de cá tira-vos a força?…

Geral - Sim.

IA - Então passo já para o próximo assunto a abordar…

[Uma aluna pede a vez para falar ainda sobre o mesmo assunto.]

CATI - Eu sinto o contrário.

IA - Então? Conta…

CATI - Na minha opinião, o professor daqui até dá força, mas a educadora/ professora tira a força…não é bem tirar, mas é, é dizer que não está propriamente correto. Por exemplo: apelar à criatividade, na minha opinião e em certa atividade que realizei com a minha colega, seria então, deixar as crianças, já que era para decorar a sala e que elas gostavam de decorar a sala, deixar as crianças fazerem da maneira que elas acham que é… porque o trabalho é delas, não é meu, eu estou lá como mediadora. E então, não foi isso que aconteceu. Na verdade eu cheguei lá, com essa expetativa, de deixar a criança fazer e de ser ela a realizar, e eu fui penalizada porque o trabalho, para a educadora, já tinha que ir feito, tinha que o fazer em casa, já tinha que levar a nuvem feita, o sol feito,… e a criança tinha que fazer aquilo que eu lhe pedisse. Se era para pintar era para pintar, se era para colar coisas era para colar coisas. E eu levei nas orelhas nessa semana, cheguei a casa e chorei […] E eu senti-me triste porque eu estava a tentar fazer diferente, deixar a criança expressar-se, deixar a criança ser criativa, deixar a criança ser…livre, ser ela!

ACT - Os nossos professores estão sempre constantemente a dizer para ser diferente, para marcar a diferença, mas a partir do momento em que o professor é criativo, é o professor que deve ser mediador e que permite essa expressão de tudo e mais alguma coisa. Mas o que nós ouvimos atualmente é: "seja diferente, seja diferente". Mas o que é que é isso de ser diferente? É o que eles são, eles são diferentes, o professor que não permite esta criatividade, ele é que está a ser diferente, porque segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós. Nós quando somos… a… arriscados, quando fugimos à... à regra daquilo que eles querem que nós façamos, estamos a ser diferentes. Eu considero que a diferença, não é por aquilo que eles querem que sejamos.

RV - Os brasileiros distinguem entre diversidade e diferença […]

IA - Seguindo o raciocínio, e havendo umas professoras potenciadoras da criatividade e outras inibidoras, será que isso, de alguma forma inibe-vos a criatividade ou vocês mantêm-se fiéis às vossas convicções?

RV - Como é que reagiu?

CATI - Eu? Eu fiquei triste, mas eu vou continuar a lutar. Porque aquilo para mim é uma experiência. Quando eu tiver oportunidade de o fazer eu sei que não é assim. Eu aprendi aquilo que não quero fazer. Eu sei aquilo que eu quero para as minhas crianças, aquilo que para mim…faz sentido.

IA - Então, de onde é que vem essa aprendizagem? Se não foi pelo exemplo da professora que estás a dizer…vem de casa?

RV - Essa força para não ficar deprimida?

CATI - Acho que parte um pouco da minha personalidade.

Várias tentam falar ao mesmo tempo concordando com a interveniente do momento - Exatamente…/ Claro…/ E a pensar no bem das crianças…/

CATI - É da conceção do educador que eu quero ser.

RV - E de onde vem essa conceção?

DANI - Se calhar também vem um bocadinho do estágio que tivemos o ano passado. Era num sítio totalmente diferente daquele onde estamos agora, onde é valorizado o processo e onde as crianças têm oportunidade de experimentar e de mostrar a sua criatividade, e ali não interessa o produto final, que é o que na instituição onde estamos agora é que interessa.

IA - Portanto vocês vivenciaram duas abordagens completamente diferentes de intervenção pedagógica e tomaram uma decisão de por onde querem ir, o modelo a seguir?

CATI - Vivenciámos uma parte e vivenciámos agora esta parte, e eu tentei […]

ACT - A minha criatividade vem acima de tudo de quando eu fui criança, de tudo aquilo que eu não gostava e daquilo que eu gostava. E é isso que eu faço e quero fazer que muitas vezes… eu já trabalhei diversas vezes com crianças e elas perguntavam-me porque é que era assim? Porque é que os outros não são assim? Eu já fui criança. Eu também gostava de brincar, […] mas como eu tenho que apresentar um trabalho escrito, vocês fazem assim, e depois fazem o que vocês gostam, que é ir brincar e assim fazíamos o negócio. [Risos.] […] O meu pai é carpinteiro e a minha mãe cozinheira. A cozinheira está permanentemente em criatividade e o meu pai em constante…

RV - Não temos a certeza que é genética mas é certamente de uma socialização desde a 1ª infância, de uma socialização familiar, etc…

Geral - Sim, sim.

ACT - E depois tive muito tempo em ama. Chego à primária, sempre gostei de brincar, do faz de conta! Eu acho muito importante a brincadeira e é uma realidade que nós em prática pedagógica e em 12 anos de trabalho com crianças vemos que eles não brincam. Não brincam e depois as professoras dizem que eles não sabem brincar. Não sabem brincar porque não lhes é dado tempo para eles aprenderem a brincar. Então era uma constante, eu faço isso, quero ser uma criança, com o pensamento de uma criança constantemente, ou seja, se eu fosse uma criança o que é que eu gostava de fazer agora?

RV - Portanto, atualiza a sua criança no seu dia-a-dia? No seu dia-a-dia de adulto, atualiza a sua criança?

ACT - Certo professor, porque tenho que estar também em cima do acontecimento, seja de novas tecnologias seja do que for, do que está na moda, do que não está na moda, os brinquedos que estão na moda, para estar ao mesmo nível. Eu não posso estar a falar de um filme que saiu, a…, dos Piratas das Caraíbas, quando eu vou estar junto de crianças que aquilo que eles querem é o Capitão Cuecas. [Risos.]

IA - Então, e só para terminarmos esta abordagem relativamente ao incentivo a novas ideias e desenvolvimento de capacidades criativas durante o vosso curso de formação de professores, acham que existe, não existe, este incentivo e desenvolvimento por parte dos vossos professores?

ACT - Só por parte dos professores acima dos 60, mas de todos os outros, não. Ouço, faço a reflexão, mas não tiro nada de lá para guardar na minha caixinha.

ELI - Basicamente fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão.

ACT - Sobrevivemos enquanto terminamos o mestrado, depois logo se vê…

RQ - Eu não concordo muito com o fazer para agradar aos professores porque eu não vou muito nessa. Alguma coisa eu tenho de agradar porque senão entramos numa divergência muito grande e não pode haver tanta porque isso é mau para mim, mas eu não agrado a tudo. [Risos.] Há coisas que eu vou sempre transgredir e não vou permitir que as pessoas moldem-me a mente. Por isso é que eu tenho, já tive várias guerras aqui dentro com professores e agora está tudo bem. Porque eu simplesmente bati o pé. Eu não sou assim e não vou fazer isto e o que é certo é que as coisas resultaram. Um meu professor ao início disse-me: "tu és uma baldas porque chegaste atrasada, e és uma cábulas e comigo os cábulas não passam". E eu disse: Sim senhora! Agora é que é altura de dizer aquilo quer e quando me avaliar é altura de eu mostrar aquilo que valho. [Tom irónico na voz.] Cheguei à frequência passei com 14. Havia uma visita de estudo, […] afinal, a baldas que tinha chegado 5 minutos atrasada, tem mais alguma coisa que não é só chegar atrasada. E porque é que eu cheguei atrasada? Ninguém sabia, ninguém perguntou. E somos amigas na mesma.

IA - Por falar aqui em momentos de avaliação, existem momentos de avaliação considerados diversos, ou é só mesmo a frequência? Há diversidade criativa na forma de avaliar?

ELI - Há sim, dois momentos, a criatividade dos professores é assim: ou vais para a frequência ou vais para a reflexão, não existe mais nada. [Tom irónico.] […] A frequência são 50/ 50, se vais para a reflexão são 500.000 numa semana, e tem de ser fundamentada. Se dizemos alguma coisa porque vivemos ou porque sentimos ou porque somos, ouvimos logo: "quem é a senhora para estar a dizer isto?".

ACL - Alguém tem de ter dito isto…

RQ - Nem que seja alguém que discorde, é preciso é estar lá o autor.

ELI - Exatamente! Não pode ser por aquilo que nós vivemos na prática ou pelo que nós somos ou pela nossa experiência. Não! "A senhora não é ninguém para dizer isto, para dizer uma coisa destas". [Mima a voz da professora.] Porque não colocámos autores!

Agitação geral no grupo refletindo concordância com a opinião emitida pela ELI - OK, vamos aos autores, quem é que disse isto esta semana/ Deixa cá ver…/ Isto é politicamente correto…/ Olha, este interessa, deixa cá pôr…/ [Risos.]

IA - E relativamente a estratégias pedagógicas, há diversidade, ou é essencialmente um tipo de abordagem?

Resposta geral e sintonizada - PowerPoint […]

MAR - Há uma professora que continua a utilizar acetatos […]

[Agitação e várias respostas no meio de risos.]

ACL - Há uma professora que não. A semana passada fomos para a rua, conversámos, refletimos sobre um tema. Fizemos visitas de estudo […] isto era uma cadeira opcional.

IA - Mas no geral…?

EL - No geral é o tradicional, o tradicional.

RQ - Dizem-nos para sermos moderadores, para ser inovadores, para ser criativos mas no final…vamos ver PowerPoint!

ELI - Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto! […]

RV - Estou aqui na dúvida ainda em relação ao que disse dos professores com mais de 60 e menos de 60. Vocês acreditam ou não acreditam?

ACT - No meu ponto de vista quem tem mais de 60 é criativo.

[Várias opiniões discordantes surgem.]

AL - Eu não concordo a 100%.

EL - Eu acho que os professores com mais de 60 anos são criativos e tudo o resto, mais ou menos perto da nossa geração, são mais dinâmicos do que os mais velhos…

BE - E estão a tentar mudar…

EL - Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem…

ACT - Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar.

EL - Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira. Então acabam por…

RQ - É que eles nem nos dão voz. Nós estamos ali sentadas e é aquilo, não há mais nada para além daquilo.

[Vozes e gestos de concordância no grupo.]

RQ - Aulas onde nós podemos apresentar trabalhos e vamos debater e vamos discutir um tema e vamos falar e vamos ver o que é que isto pode dar, o que é que pode trazer de novo, vamos entrar em divergência, vamos discutir e vamos criar conflito e daí alguém vai tirar uma aprendizagem… isso não acontece! É a professora que está lá, fala, fala e entretanto alguém põe o dedo no ar, e ela… "ah! Já, já falas". Mas entretanto passa para outra coisa e já foi.

ACL - E quando nós começamos a trocar experiências que vivemos, por alguma situação a dar exemplos e depois ouvimos dizer: "já estamos a desviar do tema". Quando é a partir desses exemplos e dessas experiências que nós estamos a aprender.

IA - Ou seja, o próprio exemplo de partir das experiências do aluno, sentem que não é posto em prática?

Geral - Sim, sim.

AL - A única disciplina que nós conseguimos fazer essa transposição das nossas vivências é a de expressão dramática em que nós estamos nessas aulas a fazer movimentos, jogos que queremos, que a professora nos diz para nós fazermos e nós damos tudo porque é a única aula em que nós realmente nos podemos expressar. Não estamos sentadas numa cadeira, numa mesa. Estamos em pé, estamos a dançar, estamos a saltar. Temos jogos em que gritamos, falamos de várias maneiras. Eu acho que isso é muito importante e é a única aula que nós temos, que tínhamos, já acabou, e era a única que tínhamos para nos expressar.

RV - Expressão Plástica?

Geral e de imediato - Não! Dramática.

AL - Eu acho que essa aula era muito importante, para nós, porque pelo menos uma vez por semana nós tínhamos para nos libertar. E isso acabou.

[Conversas contíguas de concordância.]

ACT - No entanto éramos sempre avaliadas pela teoria. Por exemplo, na licenciatura fiz um trabalho do Gato das Botas, de dramatização. Infelizmente tenho esta capacidade inata de expressividade, que é boa na teoria mas depois o que conta é o que vai escrito para o papel. [Ironia na voz.] Constantemente avaliam pelo que se escreve. A criatividade, a expressividade, o ser livre, o ser espontâneo, estão constantemente nisto, mas depois avaliam o que se escreve e não o que foi feito. Eu fui sempre penalizada por causa disso. Houve uma colega que tinha dificuldade e esforçou-se mais um bocado, é compensada, porque mostrou um esforço, uma dedicação. Eu, porque tenho esta capacidade inata não fiz esforço nenhum, pronto, pena minha, o que eu escrevi também não foi com o que realmente sou, e então sou avaliada pelo que escrevi e não por tudo o resto.

IA - A dimensão prática foi então subestimada, é isso?

ACT - Sim, sim, sim. Tenho sido constantemente penalizada na licenciatura e agora no mestrado também.

IA - Mas, há pouco estavam a dizer que alguns professores tentam mudar alguma coisa apesar de depois voltarem ao tradicional, vocês sentem que há uma vontade, há um interesse por parte dos vossos professores pelas vossas aprendizagens? Sentem que o professor é interessado pelas vossas aprendizagens e pelo vosso sucesso no vosso percurso…?

ACT - Continuo a dizer que noto isso por parte dos professores com mais de 60 anos. Eu vou continuar a bater na mesma tecla porquê? O professor com 60 anos não vem com a pasta com livros. [Mima a situação de estar carregada com livros debaixo dos braços.] Vem até com uma…uma chave, e começa ali, a explicar, a matéria, o porquê das coisas: "vejam lá se isto não é verdade". [Mima a voz do professor.] Nós vamos constatar na prática e realmente, o senhor tem razão. Os outros vêm todos com Powerpoint todos xpto, não nos fazem a ligação do escrito para a prática, e nós não conseguimos verificar em lado nenhum, nem o que dizem, nem o que acabamos por experienciar. Enquanto os que têm essa criatividade, acima dos 60, porque a… desproblematizam, professor ajude-me, eles tiram a problemática…

IA - Simplificam.

ACT - Simplificam! E nós estamos ali, e como é que vamos fazer isto e tal? Eles: "ó filha, por amor de Deus, vá por este caminho assim e assim, não vá por aí". [Mima a voz do professor.] Temos uma professora, que realmente transforma isso muito mais simples. Enquanto para outros está um grau de dificuldade na mente, e nós não conseguimos sair dali… Para mim criatividade é solucionar tudo o que aparece, tudo. E eu tenho disciplinas com professores que eu não consigo sair dali, não consigo sair dali! Enquanto outros abrem ali uma janela, um cortinado e nós conseguimos de alguma forma encontrar o caminho certo, e isso para mim é que é o professor criativo. Mas isto é a minha opinião. Tive outros professores. Fiz ensino à distância, não fiz o mesmo percurso que as colegas, tive animação sociocultural e tive outra experiência, tive num ano tecnológico,…

IA - Já tiveste várias divergências?

ACT - Sim, muitas, muitas. [Risos.]

IA - Nesse sentido, consideram que a criatividade… é como que uma peça fundamental, a… estavas a dizer que a criatividade era resolução de problemas? Seja ele qual for?

ACT - Sim, resolução de problemas, seja ele qual for, de todos os problemas. Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada! [Risos.]

IA - Então, é como se fosse, indo ao encontro do teu raciocínio, não sei se as colegas concordam ou não…é como se fosse uma peça fundamental e que encaixa em qualquer contexto? Qualquer conteúdo seja matemática, português, inglês…

BE - Sim, em qualquer contexto!

[O grupo responde afirmativamente ou respondendo com a palavra sim ou acenando com a cabeça.]

IA - Então vocês acham que será importante desenvolver ou apetrechar o futuro professor de ferramentas ou capacidades que possam desenvolver a…a criatividade?

ACT - É um equilíbrio, aquela coisinha da balança, se não tivermos criatividade a balança está sempre desequilibrada ou para um lado ou para o outro.

BE - Isto é assim, durante a licenciatura em educação básica e portanto tive de fazer práticas com crianças, tive de dar aulas e isso tudo… Isto é assim, na pedagógica quando me disseram que para a semana ia dar aulas de desenho… [encolhe os ombros.] bem, ok, estou feita! Então eu começo a estruturar e, ok. Isto vou juntar com estudo do meio e levo as crianças ao jardim a colher flores, ervinhas mais umas coisas que levo de casa, etc. E eles vão pintar com isso. Para a semana quando estiver a dar estudo do meio já vou poder pegar nisto, que eles estiveram no meio. Havia criancinhas que não sabiam o que era uma silva! Não sabiam o que era isto. Ai o que é isto? Pica. Meu Deus! Eu pensava que nestas zonas ainda se sabia, mas não sabem. Depois, quando dei aulas de estudo do meio consegui pegar nas experiências que tiveram fora. […] Aprenderam os dois conteúdos e ficaram muito contentes e ansiosos a perguntarem-me quando é que eu ia dar aula. […]

RV - Que opinião pensam que as crianças têm de vós, enquanto professores/ educadores? Que comparação poderão elas fazer de vós entre a professora/ educadora que têm?

EL - Eu acho que nós, como estamos lá há menos tempo com ela, eu acho que nós somos mais carinhosas e entregamo-nos de uma maneira mais…mais afetuosa dado que as educadoras, pelo menos no meu caso eu sinto isso. Porque elas veem a educadora/ o adulto, como aquele a quem devem respeito…

RV - Mais de 60? [Risos.]

Geral - Não.

EL - E nós estamos ali um bocado, como um deles, mas mesmo assim não nos faltam ao respeito. Pelo menos no meu caso. Eles não nos faltam ao respeito mas… criam uma ligação connosco mais carinhosa, mais afetuosa do que o que eu vejo com a educadora.

RV - Vocês estão com a educadora também quando ela não está a ser educadora?!

EL - Não, ela acaba por ser na mesma. Nós estamos a intervir, mas não temos 100% da intervenção […]

ACL - Eu por exemplo sinto que as crianças nos pedem mais em termos de brincadeiras e nos veem mais como companheiros e nos pedem… a parte afetuosa, sim. A educadora finge que não está lá enquanto nós estamos, portanto nós não conseguimos perceber muito bem a atitude com elas e connosco ao mesmo tempo. O respeito sim existe, mas eu acho que elas, por nós também tentarmos levar momentos mais criativos e de mais disponibilidade, elas querem sempre mais e querem mais liberdade. Agora, se tentamos, se fazemos uma coisa na rua em que elas podem saltar, correr e dançar, se depois a seguir vamos fazer uma coisa mais parada, elas não aderem tão bem.

RV - Parece que o afeto é um elemento fundamental…

Geral - Sim /Ah, sim/ [Gestos afirmativos no grupo.]

ACT - Eu acho que é a empatia, porque, assim que nós começamos a identificar a criança com as suas caraterísticas, há ali, tem de haver por parte do adulto uma certa empatia. Se não houver essa empatia, com aquele que é mais distraído, aquele que é mais sossegado, aquele que é mais desobediente, que de alguma forma anda sempre de pé, e eu já sei, que para aquele dou-lhe um abraço, para aquele dou-lhe um beijinho, para aquele faço uma festinha e isso de alguma forma cria ali uma estabilidade emocional que ajuda à criatividade e confiança. A empatia se não houver, ele pensa assim, eu com ela posso fazer isto…

ACL - Mas lá está, se não houver empatia também não considero que haja afeto porque o afeto que eu tenho com uma criança não é o mesmo daquele que eu tenho com outra criança, logo…

ACT - Aí podes dar um beijinho, podes ser carinhosa mas não saberes perfeitamente o que é que a criança sente, quer. Para mim é neste sentido […] conhecer bem cada criança.

[…]

RV - Ela está a distinguir os beijos. [Sorrisos.] […] Na vossa formação enquanto futuros professores/ educadores vocês sentem que esse ingrediente, a empatia, o afeto, é igualmente caraterizador dos professores que têm os 60 mais, ou 60 menos? [Sorrisos.] Quanto mais velhos mais afetuosos?

ACT - São professor. De eu dizer que já cheguei ao pé de uma professora para lhe dar dois beijinhos que não via há…e depois, espera lá. Lá está, senti aquela empatia mas depois, espera lá, esse é o teu lugar e este é o meu. Possivelmente eu estaria a invadir ali o seu espaço tornando-a se calhar mais…

RV - Isso é uma jovem?

ACT - É, é uma jovem formadora.

RV - Não quer beijos?

ACT - Não quer beijos.

IA - Eu acho que deste lado as opiniões são divergentes. Querem dar as vossas opiniões?

EL - Numa aula da semana passada por exemplo, nós temos uma empatia com uma professora e um à vontade com uma professora que tem pouco mais …idade que nós… Nós normalmente, nós não costumamos fazer intervalo, então pensamos sempre, olha vamos sair mais cedo aqueles 15/20 minutos e estamos sempre… Eh pá! Está quase, está quase, vamos sair. Numa aula da semana passada, nós supostamente acabávamos a aula às 8 menos um quarto, e nós saímos às 8 e meia só porque estávamos a falar e a conversar sobre coisas nossas, experiências,

com aquela professora. Ela não nos estava a julgar, chegou um momento da aula, a conversa evoluiu e a professora deixou-nos exprimir, deixou-nos falar, conversar, e nós nem sequer sentimos o tempo a passar.

IA - Isto na aula de expressão dramática?

Um grupo de 6/ 7 alunas respondem em uníssono - Não, é outra.

RQ - Esta aula é a única que eu não tenho em conjunto. Eu saio da minha aula a correr para ir para a aula dela. Então tínhamos tido 12 horas de aulas, só com uma hora de almoço, estava tudo cansadíssimo, eu saí daquela aula e fui para esta. E depois tive aqui, até… às 9, com elas, porque…há professores que têm…

ACT - Mas lá está, há professores que têm um registo na sala e depois têm outro registo fora da sala. Para mim, o professor deve ser o mesmo esteja dentro ou fora na rua, e é isso que me entristece.

IA - Era isso que eu ia perguntar: sentem que o interesse é só dentro da sala ou…?

Geral - Não, não.

IA - …ou passa também para fora dela?

ACT - Eu sinto.

[Várias começam a falar ao mesmo tempo dando exemplos de recetividade e interesse por parte de alguns professores fora da sala de aula.]

IA - Estamos a falar do geral, não estamos a apontar para nenhum professor em específico.

Várias respostas idênticas - Estamos todas a falar da mesma professora/ É a mesma professora/ …

IA - Mas no geral, sentem que a maioria dos professores tem esse interesse pelas vossas aprendizagens, tanto dentro como fora da sala?

Geral - Não, não.

EL - Por isso é que eu acho que só nesta aula em específico, […] nós não estamos a contar o tempo, não estamos a pensar que estamos há 12 horas na escola. As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar…

RA - Nós sentimos falta desses momentos, e penso que a professora sente falta também desse momento de partilha. […]

EL - Uma coisa é nós ouvirmo-nos umas às outras, porque estamos todas a passar pelo mesmo. Agora é assim, fazer ver a nossa versão ao professor é muito mais difícil porque o professor tem a versão dele e nós temos a nossa, não é? E com essa professora o que eu acho é que ela também vê um bocado a nossa parte. Ela deixa que nós digamos tudo aquilo que estamos a pensar, sem nos julgar só porque é nossa professora.

IA - E essa é mais nova?

Grupo de 6/7 alunas responde afirmativamente - Sim/ É…

ACT - Eu não tenho essa disciplina. O que eu sinto é que, neste caso específico, não é desta professora, está mais à vontade numa parte do que noutra. Porque é que os professores fazem posse ou concorrem, a… possivelmente porque a vida assim o obriga, o facto de precisar de dinheiro, também eu se calhar faria o mesmo. [Risos.] Porque é que colocam professores a fazer certas e determinadas coisas que não estão tanto à vontade? Se houvesse um professor que estivesse com vontade de estar ali fazia toda a diferença. E possivelmente quando está nessa altura está muito mais à vontade do que noutras situações em que não está tanto à vontade. Isso faz toda a diferença. Quando eu estou num sítio onde gosto de estar tenho uma, uma forma de estar diferente!

IA - Há pouco estavam a falar em potenciadores da criatividade como a empatia e o afeto, vocês acham que poderá haver algo mais que possa potenciar a criatividade para além da empatia e do afeto?

ACL - Eu acho que falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores. Porque por exemplo, eu tenho uma maneira de estar, uma maneira de lidar e de ver diferente de qualquer uma delas. Cada pessoa tem a sua forma de se expressar e algumas optam por se expressar e outras optam por não se expressar. E isto acontece, de alguma forma, durante a prática pedagógica, quando por exemplo, somos, eu e a minha colega, somos criticadas por termos atitudes muito intuitivas. E nós ficamos a pensar assim… Era em creche, com bebés e educadoras, a 1ª semana, a contatar com bebés, a tentar conquistá-los. Como é que podemos não ser intuitivas? Como é que o agarrar ao colo tem de ter uma fundamentação e não pode ser apenas por intuição? E, esta semana fomos questionadas: "como é que tratamos as crianças?" Se as tratamos com nomes carinhosos? Se as tratamos pelos nomes? Isto faz parte da nossa intuição. Quando fomos questionadas sobre como é que as chamamos nós pensámos: isto faz parte de mim, nem sei muito bem com é que eu chamo. Se chamo amor, se chamo Vicente, se chamo larocas, se chamo Andrezinho, se… [Risos no grupo.] E a professora não respeitou. Ela disse: "eu não gosto de ser tratada por trintintim". E eu, ok, não gosta! Mas se é a minha maneira de ser… E depois a professora disse: "então e já perguntou às crianças se elas gostam?" E eu olhei para a minha colega e disse assim: eu estou completamente de consciência tranquila porque eu sei que se as crianças não gostassem ao chamar aquilo, elas eram as primeiras a dizer: "não me chames isso que eu não gosto!" Não respeitam a nossa forma de ser.

IA - A minha filha dizia logo. Se lhe chamassem princesa ralhava logo. [Risos no grupo.]

Comentários sobrepostos de várias alunas - Os adultos é que fazem esses filmes/ é ridículo/…

RQ - Se lhe chamares Pedrinho, a criança vai-se sentir incentivada por nós. Incentivada ou não ela vai dizer e nós vamos saber o que é que hás-de fazer. Dali parte a nossa base de trabalho…

EL - Eu acho que este tipo de abordagem que o professor faz, é porque não está no contexto, não está dentro do contexto. Porque é assim, os nossos professores ensinam-nos como lidar com as crianças, mas na realidade eles nunca contataram com crianças, eles sabem a teoria.

Várias alunas comentam - Exatamente/ Sim/…

EL - Nós sabemos a prática, é assim, nós estamos lá dentro. Nós viemos para aqui, porque gostamos de crianças, já tivemos vivências com primos, irmãos, seja o que for. Nós gostamos de estar a contatar com elas.

IA - Acham que eles não têm filhos, também?

ACL - Têm.

EL - Não.

(Respostas sobrepostas entre o sim e o não.)

RV - Os 60 mais têm netos. [Risos no grupo.] […]

IA - Então o que estão a dizer é que o próprio conhecimento teórico pode ser inibidor à criatividade, é isso?

EL - Sim, sim.

RQ - Se for bem gerido…

BE - Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir.

ACL - É a forma de estar.

BE - Exatamente. O conhecimento estruturado tem de se desenvolver, mais tarde ou mais cedo, tem de se desenvolver uma estrutura, o conhecimento existe. Agora, a maneira como eu vou transmitir isso é que pode inibir. Agora, se eu sei disto, e obrigo a ler, tens de saber isto, assim, sob os meus parâmetros, não, não é mais assim, porque eu trouxe assim para ver, é assim que tem de ser. [Risos no grupo.] Eu não estou a ser criativa nem a transmitir corretamente os meus conhecimentos, nem estou a deixar que a criança desenvolva ou crie uma estruturação de conhecimentos…

ACT - O que eu noto, para reforçar as ideias das duas colegas é que, começamos pela prática sempre com uma observação do contexto escolar e da criança, conhecer a criança acima de tudo, o seu historial, o seu percurso de vida até chegar ali. Para não fazermos o tal efeito de pigmalião, para não julgarmos antes de sabermos as coisas. E o que eu sinto aqui é que o professor faz isto connosco. Não sabe. Eu duvido que alguém saiba a minha história de vida, ninguém nunca me questionou. Também nunca ninguém me fez um inquérito, ninguém nunca me apresentou uma folha, mas julgam a minha capacidade de agir e de escrever pelo presente. Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… "eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?" Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam.

ACL - Não indo tanto ao passado, eu acho que nem sequer tentam perceber o presente. Eu tive uma situação de uma apresentação que para mim foi difícil porque, por estar nesta fase de mestrado, final de semestre, e a… Não foi uma coisa que partiu de mim a iniciativa mas eu tinha vontade de o fazer, e no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado.

IA - Pelo que tu estás a dizer, elogio não há, é isso?

Geral e em uníssono - Não há! [Algumas abanam a cabeça.]

EL - Isso é geral.

RV - Na supervisão não há elogio?

Resposta unânime - Não!

[Comentários simultâneos corroborando com a opinião geral.]

ACL- Ali pronto, disseram-me para sorrir por educação. [Risos no grupo.]

IA - Ou seja, a motivação aqui também não se pode contemplar como um fator potenciador da criatividade?

RQ - Aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer.

Comentários simultâneos corroborando com a opinião da RQ - Ya/ Vocês aprenderam alguma coisa?/ Não façam o que eu faço/…

RQ - A responsabilidade é mesmo nossa, porque temos de fugir àquilo tudo e temos de arranjar a nossa própria maneira de nos salvar…

ACL - Depois vamos para uma terapia no fim do mestrado e pensamos: ok, já passou. [Risos.]

ACT - Depois vamos fazer um retiro espiritual. [Risos.]

IA - Vocês vão acabar este ano?

Algumas respostas simultâneas - Não/ Ainda nos falta mais um semestre/ Falta um ano/…

IA - Então olha. Eu já fiz as abordagens todas que queria fazer. Gostei muito de vos ouvir.

ACL - Respondemos?

IA - Diz?

ACL - Respondemos?

IA - Responderam sim.

RV - Não eram perguntas, eram temas.

[Risos no grupo de boa disposição.]

ACT - Estamos à espera do elogio professor, do elogio.

BE - Não estrague o momento.

[Risos novamente.]

IA - Ouvi as vossas palavras que achei sinceras, honestas, e, e isso transpareceu nas vossas intervenções e gostei muito. Daí o meu muito obrigada pela vossa entrega, numa coisa que para vocês não diz nada…

Geral e rapidamente - Diz, diz! [Risos no grupo.]

IA - Não diz nada do meu trabalho, mas vocês acederam e vieram e contribuíram muito positivamente, e obrigada por isso. Também tenho a dizer-vos, agora, o reverso da situação. Vocês agora fizeram-me este favor, se vocês no futuro precisarem de alguma ajuda da minha parte, para algum trabalho que vocês tenham da expressão plástica, daquilo que for, terem ideias para algum jogo… sei que não sou eu que depois… mas posso tentar ajudar-vos nalguma planificação. Para além das aulas dou formação de Belas Artes e Artes Decorativas na […] pedem lá o meu contato ou aparecem quando estiver a dar os cursos, e naquilo que não souberem, ou trabalho, que tintas ou o que é que eu vou fazer, ou ideias, …estou à vossa disposição para me contatarem naquilo que quiserem que eu ajudo.

Geral - Obrigada.

IA - É com gosto, tal como senti que foi com gosto que vocês estiveram aqui.

[Grupo todo bate palmas.]

RV - Eu agradeço imenso vocês terem tirado este bocadinho de tempo da lógica escolar, que é vocês terem que estudar, não na véspera do teste, mas no próprio dia do teste […] e a sofrer atá ao último minuto do teste. [Riso geral no grupo.] Muito obrigado por terem vindo. [Os estudantes acederam a fazer este focus-group duas horas antes da realização de um teste final de uma unidade curricular do mestrado.]

Apêndice 15

Transcrição de Entrevista Focus-Grupo (F.G.) da Escola Superior de Educação CRIES 2

A entrevista grupal realizada no dia 12 de 2019 durou aproximadamente 1: 30 h. Considerou-se a realização de uma entrevista grupal, ou Focus-Group (F.G.), por possibilitar a amplificação dos questionamentos dos temas e das respostas obtidas, no qual emergem múltiplos questionadores e correspondentes. (Vieira & Vieira, 2007)

No início da entrevista foi garantido o anonimato dos entrevistados, agradecida a disponibilidade, explicado o contexto da investigação em curso e solicitada, e concedida, a autorização de gravação vídeo e áudio.

Os entrevistados foram selecionados por conveniência pela manifesta disponibilidade e vontade em participar na investigação, e pelo facto de serem estudantes de diversos cursos de mestrado de formação de professores com a vertente do 1º ciclo do ensino básico tais como: estudantes do 1º e 2º anos de mestrado do Curso de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e 2º ano de mestrado do Curso

de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, perfazendo um total de 19 entrevistados.

Mesmo considerando o vivido como "irrecuperável em sua total vivacidade", a transcrição realizada procurou manter o máximo de fidelidade com o vivenciado durante a entrevista, evitando a excisão da mensagem escrita e inerte com a vivacidade do momento, e transpondo assim, para além da mensagem escrita, algum calor humano, alguma sonoridade e alguma vivacidade. (Queiroz, 1983, p.85)

Participantes no Focus- Grupo:

Moderador:

Investigadora Ana (IA)

Entrevistados:

Estudantes anónimos e identificados por nomes fictícios perfazendo um total de 19 entrevistados: Lia; Ana; Sara; Bela; Soraia; Tina; Lara; Lina; Sandra; Luna; Mafalda; Lena; Lurdes; Simões; Laura; Mara; Mila; Mónica; Viviana.

Após apresentação de todos os elementos presentes, diálogo explicitando o propósito da investigação e do instrumento de recolha de dados como a entrevista grupal, a moderadora IA, agradecendo a disponibilidade para a realização da entrevista e garantindo o anonimato, solicita a autorização de gravação sendo a mesma concedida e gravada em vídeo e áudio.

00:03:58 (Início da sugestão de temas a debate)

IA – …Então ponham-se à vontade. O primeiro tema que gostava que vocês desenvolvessem, e queria-vos ouvir, é o que vocês consideram ser criatividade… lanço a pedra…

[Risos baixinhos de um grupo ainda pouco à vontade. De mencionar que a docente das alunas estava presente na sala mas à parte do grupo entrevistado.]

Simões – É a resolução de problemas.

Lia – É ser colaborador.

Simões – Originalidade.

Laura – É uma competência que se desenvolve.

Luna – Ir para além do que é esperado.

Sara – Imaginar… capacidade de criar algo novo, diferente.

Monica – É ter liberdade de criar, não haver restrições.

(Grupo fica parado sem intervir e a moderadora intervém dizendo:)

IA- Eu não vos vou dar respostas nenhumas, (riso geral), cada uma tem a sua opinião, mande cá para fora…. Até porque não há respostas neste tema… este tema é tão complexo que os próprios investigadores têm receio de dar definições muito concretas… é um terreno muito pantanoso portanto vocês estão à vontade porque não dizem bacoradas nenhumas. (risos do grupo)

Lia – É explorar a nossa imaginação.

IA – Toda a gente concorda com o que a colega disse?

Sim unanime do grupo

IA – Então e acham que é uma caraterística que pode ser desenvolvida ou que, ou que já nasce com o indivíduo e que se nascemos com aquela caraterística temos mais facilidade e que… acham que é genético ou pode ser desenvolvida?

Resposta geral em uníssono – Pode ser desenvolvida.

Lia – Claro que se for estimulada desde pequeno há mais , há mais …(gesticula com as mãos em movimento de rodagem)

Ana - …hipóteses de ser

Lia – de ser criativo, agora se a criança desde pequena for restringida… podes fazer o sol mas tens que pintar da cor do sol, ou seja de amarelo,…logo aí já está a limitar…

Mafalda – Ao já estar a limitar a dizer que o sol é amarelo não vai pintar da cor que quer

Sara – Também poderá haver mais facilidade de desenvolver a criatividade numas crianças do que noutras dependendo também dos seus interesses

IA – Querias falar um bocadinho? (Investigadora aponta para uma aluna que tentava intervir)

Helena – Indo ao encontro do que a minha colega disse (apontando para a colega), pode vir já connosco desde pequeno mas tem que ser algo que também tem de ser estimulado, quando somos pequenos nós simplesmente criamos e arriscamos mas só partindo daí é que começamos a perceber se conseguimos produzir algo, lá está, como eu disse, do que é esperado.

IA – Achas que desde pequeno, todos os pequeninos têm capacidade para criar?

Helena – Sim sim

Simões – Mas eu também concordo com a colega quando ela diz que há pessoas que são mais criativas numa determinada área e menos noutra

(Ouvem-se e vêm-se com acenos na cabeça vários sins no grupo)

Bela – Acho que isso também tem a ver com o desenvolvimento que foi feito ou não, não é algo inato. Acho que as pessoas, as crianças têm mais criatividade umas do que outras mas por ter sido mais desenvolvida ou não.

Laura – O meio contribui muito para o desenvolvimento da criatividade, ou desenvolve ou restringe

Simões – Ou o tema cativa e a criança avança por ser do seu interesse pessoal ou pode restringir

IA - Então por exemplo, se eu não gostar de matemática acham que eu consigo ter resultados criativos na matemática ou não consigo?

Sara – Pode ser mais difícil (gostar de uma disciplina de que não se goste) mas acho que com esforço se consegue sempre, mas depende também do esforço. Se calhar para umas pessoas é mais fácil do que para outras. Mas sim, também pode ter influência desde crianças.

Tina – E aí acho que o papel do professor também é muito importante. Se formos falar em matemática, eu tive professores em que era muito boa a matemática e tive outro em que não tinha tanto interesse (conversas sobrepõem-se em jeito de concordância)

Mafalda – Uma pessoa tem sempre uma queda mais para algumas coisas do que para outas, mas a forma como a vida também ajuda a encaminhar pode influenciar nisso… eu posso ter mais jeito para a pintura do que para a matemática mas não significa que eu não seja boa a matemática, simplesmente, se calhar a vida direcionou-me mais para a pintura… é um exemplo

IA – Estás a dizer que os fatores externos influenciam bastante…

Mafalda – Sim…(os fatores externos influenciam bastante)

IA – E será que existem também fatores internos ou para vocês não ou ?

Mafalda – Sim…(também há fatores internos), há sempre uma queda mais para algum lado… como é que eu hei-de explicar

IA – O que é que achas que é essa queda? (00:10:03)

Lena – Também depende do nosso interesse…

Mafalda – …o interesse, exato…

Lena – Se nós gostarmos mais de matemática vamo-nos esforçar mais da parte da matemática ou da pintura, ou…

Mafalda – Sim uma pessoa tem os seus gostos, os seus próprios gostos que depois vão direcionar… (gesticula com as mãos)

IA – E esses gostos achas que é por causa do ambiente externo?... que poderão ser condicionados?

Mafalda – Sim…(os gostos podem ser condicionados pelos ambientes externos) também…

Lia – Mas nem sempre…

Laura – Mas há capacidades que vêm já com as crianças, que são reconhecidas nas primeiras idades mesmo antes de chegarem… de chegarem a…creches ou jardins-de-infância. Qualquer pessoa, qualquer pessoa não… uma pessoa que conheça essa área consegue distinguir algumas capacidades nas crianças que são mais introvertidas, extrovertidas, logo aí a personalidade vai proporcionar que… por exemplo, se eu fosse uma pessoa muito introvertida não era capaz ou seria incapaz de dançar à frente de toda a gente, ou fazer algumas coisas…. Se calhar era mais fácil para mim ir pintar fechada no meu quarto e depois no fim ir pôr lá fora o quadro para toda a gente ver e toda a gente sabe que fui eu mas já não estou ali presente.

IA – Queres dizer alguma coisa?

Lina – Eu? (sorri nervosa)… não

IA – Mas estás à vontade para dizer está bem? (Mais alguém quer dizer alguma cois sobre isto? (Mímica corporal das alunas responde não) OK. Isto vai muito ao encontro da próxima pergunta que é o que é que pensam que pode interferir com a criatividade e a algumas de vocês já começaram a responder…

Viviana – As experiências, as vivências que a criança é exposta, a…, pronto também as atividades que lhes propõem no jardim-de-infância ou em casa, depois numa escola… para mim é as experiências e as vivências, é só isso…

Laura – A cultura, a sociedade

Sara – A família…

Simões – A liberdade que tiveram… ou não…

Luna – As condicionantes durante o processo (gesticula com as mãos)

IA – OK – Vários fatores externos?

Sim geral (à questão de que os fatores externos influenciam a criatividade).

Lia – Sempre que são julgados porque erram…

IA – Os julgamentos?

Ana – Sim, ou porque sai fora da norma…

IA – Acham que isso faz…

Ana – Sim…

Lia - … não deixa a própria pessoa ser criativa… é julgada pelo erro

IA – E o que acham que é o erro?

Sara – Porque supostamente a criatividade é algo…

Lia – É algo diferente…

Sara – Exato, e que a pessoa queira… se diz que é um erro já está a restringir e se calhar aí não há grande liberdade… e como vêm como vêm e depois a pessoa deixa de fazer algo…que lhe faça sentido…

IA – Acham que ela deixa de fazer algo criativo com medo de ser julgada?

Vários nãos na sala.

Mila – Não, deixa é de transmitir (gesticula com a mão com movimento para fora do seu corpo)

Bela – Ou não…

Ana – Mas se calhar se for muitas vezes acaba por…

Lia - … por perder toda a criatividade e fazer quase tudo segundo a norma….

IA – Ou não?!... (apontando para a Bela)

Bela – Também há pessoas…. Não estou a pensar tanto nas crianças mas numa maneira geral, há pessoas que depois não se preocupam com o que os outros dizem e não vão deixar de fazer aquilo que gostam só por… por causa dos outros dizerem que está errado ou não. Pode influenciar muita gente a deixar de fazer algo por achar que está mal, por as outras pessoas apontarem isso…

IA – Então independentemente da parte externa, estás a dizer que a personalidade da pessoa…

Lia , Ana e Bela – Sim, sim…

IA – Pode dirigir a balançar a criatividade?

Resposta afirmativas no grupo, ou acenando com a cabeça ou vocalizando “sim”.

IA – OK… Toda a gente concorda? … Ou não? (Risos de boa disposição no grupo e investigadora)

Resposta afirmativas no grupo, ou acenando com a cabeça ou vocalizando “sim”.

IA – Então agora nesta continuidade e falando de contextos como estava a colega a dizer não é? (aponta para a aluna que acena afirmativamente) … Neste contexto, vocês consideram importante desenvolver a criatividade durante a formação de professores? Ou não? E porquê? Desenvolver a vossa criatividade aqui, durante o curso?

Sim. (Resposta unanime e geral alegando a importância em desenvolver a criatividade durante o curso)

Lia – Muito importante (acena com a cabeça reforçando a ideia).

Mafalda – Pelo menos para não correrem os riscos que nós corremos, que fizeram connosco…

IA – Então?!

Mafalda - … e não cortar com a criatividade como a maioria dos professores e para não fazermos o mesmo… (aluna fala baixinho e com insegurança ou medo)

IA – Estás a dizer que te cortaram a criatividade? É isso?... Força, diz à vontade… está interessante…

Mafalda – (Com voz mais forte, rápida e alta) Sim como obrigarem-me a pintar dentro dos riscos, não podia sair dentro dos riscos, se… se era para pintar o pai natal tinha que pintar o fato de vermelho e não de verde porque o pai natal tem o fato vermelho… isso na minha infância aconteceu…

Grupo sorri em jeito de concordância.

Mafalda – Na altura na infância foi assim… agora se me apetecer pintar de verde pinto de verde… quando era mais nova se calhar nunca pintei de verde

Lina – Porque te era imposto o vermelho…

Mafalda – Exatamente

Silêncio no grupo.

IA – Ok, e mais opiniões? (silêncio) Vocês falam muito pouco…

Risada geral.

Lia – E se nós formos professores criativos por exemplo, estamos mais dispostos a aceitar que uma criança pinte os desenhos sempre da mesma cor sem julgar essa criança…

IA – Neste momento ?!...

Lia – Sim

IA – (Dirigindo para o resto do gruo) E vocês, também acham que é importante desenvolver essa capacidade, a da criatividade durante o curso?...

Sim geral.

IA – E porquê?

Várias vozes começam a responder sobrepondo-se.

Mila – Para pensarmos em atividades diferentes, se nós não tivermos criatividade, se não nos estimularem a criatividade cá, nós depois também vamos… vamos depois também ser influenciados pelo que vemos no computador e etc mas acho que seríamos…(voz mais lenta com olhar reflexivo e gestos com as mãos tentando explicar algo que sabe o que quer dizer mas que por algum motivo não consegue exteriorizar)

IA – Como é que é? Explica…

Mila – (Voz mais forte e decidida a falar) Se nos prepararem cá conseguem preparar mais para sermos criativas, ajudarmos as crianças a serem criativas…

Várias comentam sobrepondo vozes…

Lia – Se nós formos só… a…. Se nós aprendermos só sobre o ensino tradicional, o professor fala e os alunos escutam (encolhe s ombros) então é só isso que fazemos…

Luna – Nós aqui também somos várias vezes questionadas do porquê de termos preparado algo, para levar para as crianças, e acho também que essa parte é importante quando nós próprias, enquanto estamos no contexto, questionarmos o porquê da criança ter agido e feito assim, ou seja, não dizer… OK, não é isto, não é vermelho, mas também perceber porque é que tu achas ou porque tu (enfatiza a palavra tu) queres que seja assim. E acho que isso é uma parte importante de nós tentarmos perceber, desde já, o como saber moderar as decisões do porquê, daquelas produções digamos assim (gesticula expansivamente)

IA – Hum Hum… aqui a colega estava a dizer que era bom para preparar as atividades…

Mila - Para nós pensarmos em mais atividades e também não nos restringirmos

IA – Então esse desenvolver da criatividade daria para várias atividades ou para vários conteúdos é isso?

Sim geral do grupo (desenvolver a criatividade daria para várias atividades ou para vários conteúdos)

Mila – Sim

IA – Como? Como assim?

Ana – Podíamos adaptar as atividades consoante os interesses de cada criança

Mila – Nós aqui tínhamos contato com muitas atividades já, e por vermos vários grupos, e depois ao pensarmos muitas vezes nessas atividades podíamos imaginar outras maneiras de fazer essa mesma atividade

IA – Então a criatividade acaba por ser uma forma de adaptar os conteúdos ou atividades para determinados conteúdos, é isso? (00:18:31)

Sim geral.

Mila – Sim…

Laura – As estratégias…

Viviana – Sim, para tornar mais apetecível e motivante para o aluno e mais enriquecedor ao nível de realização de aprendizagens e aquisição de conhecimentos,…. Pronto, na linha do pensamento dela e continuando esta parte (apontando para a colega Mila)

Laura – E se formos criativos vamos mais de mente aberta para receber o que as crianças nos dizem, podem fazer um uma figura humana com duas cabeças, e ah não pode ser que tem duas cabeças… Não! Vamos ter a mente aberta e tentar perceber porque é que fez aquilo, porquê?... o que é que advém daquela ideia… se ela está a tentar exteriorizar alguma coisa, se há alguma coisa que vem por trás, porque a criatividade tem que vir de alguma coisa não é?!!!

IA – Toda a gente acha que a criatividade tem que vir de alguma coisa?... Alguém tem outra opinião? Podem desenvolver… podemos voltar atrás nas questões…

Laura – É assim, eu sou apologista de que tudo ou quase tudo está inventado. Nós vamos fazer, por exemplo, eu olho para uma garrafa de água e penso que posso fazer, ali, uma casa, e vai, ela olha (aponta para uma colega) e vá vá não, para mim dá para fazer uma bola de futebol. Para uma outra pessoa, olha e dá para fazer outra coisa completamente diferente porquê? Porque eu estou a vê-la a cortá-la, outra pessoa está a vê-la já esmagada para fazer a bola, outra pessoa está a vê-la a juntar outras coisas e a fazer por exemplo um corpo humano… A criatividade é algo… eu não vou criar nada de novo, vou criar algo com aquilo que tenho, alguma coisa que eu já vi. (gesticula como se a retroceder)

IA – Alguém quer dizer mais alguma coisa?

Sorrisos no grupo…

IA – Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?

Sim geral e bem alto. Pode… Sem dúvida. (Pode melhorar a atuação pedagógica do futuro professor)

Lina - Se nós formos a … a criatividade, a mim leva-me para um sentido mais a... diferente do dito normal. Eu levar uma atividade criativa ou seja, que seja diferente de todas as outras que a criança já tenha claro que aquela atividade vai se, vai ficar marcada no processo da criança, e acho que assim também facilita que elas aprendam de uma maneira diferente. Tendo em conta a minha criatividade, por ter feito aquela atividade ou simplesmente, a minha criatividade ter influenciado para que eles fossem também criativos

IA – A colega do lado ainda não disse nada, queres continuar, queres complementar…

Lara - … penso quase na mesma linha, lá está… o professor tem… é importante que o professor compreenda a importância de ser criativo e da criatividade, porque se o professor não for criativo, não tiver essa capacidade de ter a mente aberta também não consegue estar a passar isso para os seus alunos, para as suas crianças… e por isso lá está, restringe a criança a … pronto a tudo (eleva a voz), mesmo até a nível de matemática e da resolução de exercícios, não tem que ser sempre daquela forma…

(Várias vozes se sobrepõem)

Mafalda – Até na utilização dos materiais…

Lara – Sim, mesmo a forma de os resolver, de os perceber, há imensas formas de fazer. É importante é que a criança consiga explicar como é que chega lá, e isso é bom porque mostra aos alunos que há várias formas e que não é errada fazer diferente…

Mafalda – Sim, se o professor tiver criatividade acaba por conseguir levar para as suas aulas diversas maneiras de apresentar ou resolver um problema. O apresentar uma matéria ou um problema só utilizando o manual pode ser fraco. Utilizando outras formas, estratégias pode ser muito mais rico para as aprendizagens dos alunos…

Várias alunas acenam afirmativamente.

Tina – E acho que quando nós vamos para estágio temos um bocado essa preocupação. Nós costumamos ter sempre uma primeira semana de observação e depois é que vamos, é que começamos a intervir… e eu acho que a nossa primeira preocupação é sempre fazer algo diferente (gesticula com as mãos vivamente) daquilo que eles estão habituados a fazer… e notamos que quando fazemos algo diferente também chamamos, lhes capta a atenção para outras coisas que se calhar não estavam tão despertos.

Sara – Sim, acho que novas experiências são sempre enriquecedoras, e ainda, relativamente à questão anterior, acho que, em relação à nossa formação aqui, acho que se os professores nos influenciarem e promoverem a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas, mas enquanto que, se for ao contrário, se os professores nos disserem que nós temos de seguir a norma, nós também vamos ensinar só a norma (encolhe os ombros e gesticula com as mãos) e isto é sempre um ciclo

Ana - … acho que é importante que a nossa criatividade seja sempre estimulada, mas também é importante que nós tenhamos em consideração que temos que estar em constante formação e em constante desenvolvimento da criatividade porque, as coisas vão atualizando e é importante também para nos desenvolvermos (00:24:07) e para estarmos aptos para criar novas atividades, seja daqui a 2 anos seja daqui a 10, as coisas mudam muito e acho que devemos estar em constante formação, também para nos estimularmos a nós próprias, para depois também passar para as crianças.

Sara – Seguir a evolução dos tempos… (gesticula como se de um processo em andamento).

Mafalda – Voltando um bocadinho atrás, acerca de… se a nossa criatividade aqui no curso é estimulada… eu acho que…podia ser mais… mas que mesmo assim o facto de na aula passada tivemos a fazer trabalhos e cada grupo fez um trabalho, e não houve nenhum trabalho igual, acabando por…a ideia que eu tinha, se calhar não era a ideia que o outro grupo teve e a ideia que o outro grupo teve… ah, se calhar eu não teria pensado daquela maneira… e isso também ajuda… no nosso curso nós temos muito disso, a criação de trabalhos que ajuda depois a termos novas ideias… não trabalha a 100% a criatividade mas tem essa parte, que nos ajuda a ter novas ideias, pelo menos…

IA – Achas, acham que a criatividade e desenvolvida aqui no vosso curso?

Várias alunas começam a falar ao mesmo tempo…

Mafalda – Não, podia ser mais mas conseguimos com esta com esta maneira de trabalhos em grupo, ter várias formas de ver a mesma coisa…

Bela – Conseguimos aprender com outros grupos e partilhar as nossas ideias e e adquirir outras ideias… quando apresentamos os trabalhos se calhar ficamos com as ideias dos outros grupos para conseguirmos implementar em estágio… já aconteceu… agora se a criatividade é estimulada aqui na escola (tom de voz vai enfraquecendo soando cada vez mais baixo)

Ana – Eu acho que de forma indireta, um pouco sim, mas no efetivo dos trabalhos… imaginemos, temos que dar este conteúdo e há 5, 6 formas diferentes de trabalhar o conteúdo e se calhar, podemos pegar em cada coisa de trabalho... acho que nesse sentido sim, mas diretamente … desenvolver a criatividade…

Bela – Pois, mas acho que isso não estimula a criatividade, conhecemos outras ideias, mas acho que isso não depende da criatividade…

Mila – Acho que isso depende também um bocadinho das unidades curriculares…

Laura – E dos professores também…

Mila – Exato. Se nós somos das expressões, ajuda-nos a…(tom de voz vai baixando ficando quase inaudível)

IA – Fala mais alto…

Mila – (Sorri) Nas aulas das expressões, os professores estimulam-nos mais a criatividade do que por exemplo na matemática, português,…

IA – Estás então a associar a criatividade às expressões…

Mila – Sim…Pelo menos os nossos professores estimulam-nos mais nessas áreas…

Viaviana – Eu acho que também a matemática também …

Laura – Exatamente…

Viviana – Acho que na matemática somos também estimuladas, eu acho que nas expressões até somos menos do que na matemática, nas expressões damos muita teoria, damos muita teoria dos métodos e do que é que podemos pensar complementar para dar aquele aspeto…

Mila – (abana a cabeça como se a dizer mais ou menos) Expressões…

Viviana – Sim, mas acho que mesmo assim acho que deveríamos ter uma componente mais prática relativamente às expressões e…também nas outras…(vai baixando a voz)

Sara - … eu acho que a meu ver tenho mais dificuldade em ver talvez no português, em fazer diferentes atividades, e ter criatividade para pensar em várias formas de trabalhar o mesmo conteúdo, definitivamente acho que…

Laura - … e o nosso curso está, como tu dizes no português, acho que é das disciplinas que nós… das áreas de conteúdo que nós temos menos criativas ou que nos têm sido apresentados menos hipóteses criativas… por exemplo a matemática têm sido apresentados desde os primeiros anos da licenciatura, muitas hipóteses de trabalho, muitas estratégias, muitas maneiras diferentes de fazer tendo o mesmo… OK, temos este conteúdo, dá-se assim, olha, meninos, 2+2 =4 ou então, doutra forma, e nós temos sido privilegiados com muitas estratégias…

IA – Mas essas soluções são apresentadas pela professora?...

Laura – Sim,…

IA – Ou foram vocês que as desenvolveram?

Laura – Não, mas têm-nos sido apresentadas formas muito criativas de trabalhar a matemática, de trabalhar as ciências em articulação com a matemática, até temos assim, mas, realmente como ela estava a dizer, há um fundo de …de… constrangimento, somos um bocadinho… formatadas e e e … em vez de de de sermos só formados e termos um bocadinho de… de abrirmos o nosso horizonte e podermos partilhar, abrirmos as nossas ideias e podermos fazer este conteúdo mas à nossa maneira, acabamos por ter sempre algumas regras para podermos fazer as coisas… mesmo nessa articulação da matemática com as ciências acaba por ser um bocadinho… a… é livre mas não é muito…pronto, vocês podem fazer isto e aquilo, e há algumas coisas engraçadas mas, dentro destes parâmetros, embora, pronto, o ensino funciona assim mas, como elas dizem acho que podia ser um bocadinho mais mais livre, e podermos explorar mais a nossa criatividade, porque estamos sempre balizados com qualquer coisa, entre a teoria e aquilo que o professor defende ou não defende…

Silêncio na sala

IA – Vocês estão à vontade para falar…

Sim geral.

IA – São todas da mesma opinião? Querem acrescentar alguma coisa?... Há pouco estavam a dizer que para além dos conteúdos, o professor pode potenciar o desenvolvimento, é isso?...

Exato, Sim (respostas afirmativas variadas e em simultâneo)

IA – E há pouco estavam também a dizer que, consoante os conteúdos… há conteúdos que vocês acham que são mais fáceis para desenvolver…

Laura - …a criatividade ou não?! Por exemplo, era o que ela (apontando para a colega) estava a dizer. Por exemplo, o português é um dos que nos foi apresentado quase sempre só da mesma maneira. É, são aulas expositivas, em que o professor fala e nós tiramos apontamentos e fazemos algumas questões e a… há os livros, a mim calha-me esta obra, a ti esta obra (gesticula secionando o ar como se a exemplificar várias obras), é-nos apresentada, fazemos 8 grupos de trabalho mais ou menos, há 8 livros, podemos fazer um sorteio, a ti calha-te este, eu não posso dizer assim, olha eu queria ler… qualquer coisa, tu querias ler,… não… somos ali orientadas, eu sei que sim, mas dentro daquele género poderíamos ser nós a escolher as obras que queríamos. Por exemplo, atualmente estamos a fazer um trabalho sobre literatura, a professora veio com as obras definidas, por exemplo, ela podia dizer, Eça de Queirós e nós… Eça de Queirós podíamos trabalhar o livro que nós quiséssemos, mas não, ela escolheu alguns, tinha deles com duas opções, acho que era o A ou o B, o que nos limita um bocadinho aí, dentro do português, não tivemos assim grandes estratégias que pudéssemos adotar como nossas depois para o estágio… era o que a colega tinha dito e eu concordo plenamente, neste âmbito estamos um bocadinho desfalcadas de … de criatividade no âmbito do português…

IA – Então e nas outras em que vocês acham que está a ser estimulada a criatividade, com que atividades é que vocês acham que são estimuladas?

Mafalda – Ó… (encolhe os ombros e vira a cabeça para o lado) a criar planificações… (forma de estimular a criatividade nas disciplinas)

Luna – Por exemplo, na aula de matemática, na sala onde nós supostamente nós íamos ter a criatividade mais baixa, a professora levou-nos… a… várias ideias, de como nós podíamos criar uma tarefa usando a nossa criatividade e, a… até tínhamos um quadro interativos onde nós fizemos um desenho, e apesar de … a professora tinha lá uma obra, pronto de um autor, e nós tínhamos que nos inspirarmos e fazermos a nossa própria obra, mas apesar dessa inspiração, nós fizemos a nossa própria obra, e acho que logo aí relaciona para além da … matemática… lá está depende da da professora (baixa a voz tornando-se quase inaudível a última palavra)

Lurdes – E é o tipo de recursos que são usados…

Luna – Sim…

Lurdes – Nós à base do português é muito: os manuais, os livros, as planificações e temos de seguir exatamente o que está estipulado, enquanto que nas outras podemos, temos mais variedade de recursos, o que aí também nos ajuda mais na nossa criatividade…

IA – Muito bem. Há bocadinho estavas a falar da área das expressões, que na área das expressões era desenvolvida a criatividade mas que na matemática era mais desenvolvida a criatividade. De que forma é que para vocês na área das expressões é desenvolvida a criatividade?

Mila – Posso falar por exemplo que quando tivemos expressões para as primeiras idades, mas mais para o… no âmbito… da parte da música, da música e não só mas pronto, a professora dava-nos… fomos distribuídas por grupos, e depois cada grupo tinha um tema geral, dentro desse tema geral, nós é que tínhamos que ir pensar em qualquer coisa para apresentar a esta turma…

IA – Como é que é, como é que é?...

Mila – A professora dava-nos um tema geral, por exemplo…

IA – nas expressões?...

Mila – Sim…Por exemplo… tínhamos que relacionar a música com… (movimento na sala assinalado pela saída de 3 alunas por motivos de transporte)… era a música e a dança, a música e a pintura e a música e conceitos matemáticos…

Bela – E a história. Dava-nos assim um tema muito geral e depois nós é que a partir disso tínhamos que chegar a algum consenso e pensar em alguma coisa criativa para mostrar ao resto da turma…

Viviana – Sim mas por exemplo, isso estavas a falar na expressão …pronto mais musical…(virando-se para a Mila)

Mila – Sim…

Confusão na conversa de várias alunas a querer intervir…

Viviana – Mas vamos falar de outras..

Mila – Tivemos atividades criativas

Viviana – exatamente, nessas aulas, mas por exemplo ao nível da expressões plásticas…

Mila – Também tivemos…

Viviana – Tivemos, eu não estou a dizer que não tivemos, mas acho que tivemos mais teoria do que prática…

Tânia – Olha, e na minha opinião acho que tivemos mais parte prática na licenciatura do que no mestrado…

Sim geral e com conversas sobrepostas de várias alunas a querer intervir e se expressar

…Viviana – Na licenciatura, mas o mestrado é o que está a preparar para agora…

Tânia - …devia ser ao contrário…

Viviana- …devia ser ao contrário…

Tânia - …exato…

Mafalda – Sim porque na expressão musical, muitas das atividades que nos foram propostas… na licenciatura… eu cheguei a fazer uma no mestrado em estágio, pegando no que nos foi ensino e executámos em aula… e pelo que aprendi, realizei em estágio e correu bem e foi espetacular. Se calhar se a professora não nos tivesse dado a conhecer aquela forma ou aquela atividade, eu nunca me lembraria de fazer aquilono estágio… apesar de … termos sempre que ter uma base ou algo por onde partir e podermos usar a nossa criatividade…

IA – Estás muito caladinha (vira-se para uma aluna)… queres dizer alguma coisa?

Aluna sorri dizendo que não tem nada a acrescentar.

IA – OK… então vocês acham que enquanto estudantes são incentivados a ter novas ideias ou não? Isto vai muito ao encontro do que estivemos agora a falar… as perguntas vão surgindo, ou antes, as respostas neste focus-grupo vão surgindo ser serem feitas as perguntas, no entanto, mais uma vez eu reforço, se quiserem acrescentar mais alguma coisa, então, acham que são incentivadas a ter novas ideias durante o curso?

Mafalda – Por um lado ssssiiiim, porque lá está, é-nos pedido que façamos atividades e criemos planificações e que, tudo mais, mas chega ali uma altura em que se não nos é ensinado nada de novo, nós vamos pegar no que já sabemos, e se calhar dificilmente pegamos em algo de novo. Agora se nos for ensinada outra forma de ver ou de fazer as coisas se calhar… ontem por exemplo na aula de matemática, pegámos num quadro e fizemos aquela atividade e a seguir tínhamos que pensar, partir de um tema e como é que relacionamos com a arte. Então pegávamos… tivemos um exemplo e depois tivemos que criar outro, ou seja, a partir de uma coisa chegar à outra…

IA – Hum, hum… acham que a criatividade é sempre ligada às expressões, com a arte, com ..

Lia – Não… por exemplo as minhas colegas estavam a falar que a português não fomos muito incentivadas a ter criatividade ou atividades novas… eu no meu primeiro ano de escolaridade eu nunca abordei uma letra da mesma forma, tentei sempre inovar para motivar os alunos, ou seja…

IA – Quando estavas em…

Lia - … em estágio, sim, em estágio. Por exemplo na aprendizagem do c de cão, levei um cubo com várias imagens até que eles chegassem à conclusão de qual era a letra comum a todas as imagens… e nunca vi essa atividade aqui por exemplo

Várias alunas tentam falar ao mesmo tempo

Lia – não foi trabalhado mas acho que nós somos incentivadas a ter criatividade, quando estamos em contexto de estágio, temos ali uma área em que trabalhamos, no estudo do meio trabalhamos mais ou menos, no português não trabalhámos muito, mas ao sermos incentivadas a estimularmos a nossa criatividade própria, conseguimos arranjar atividades para português, matemática e estudo do meio criativas. Temos que procurar, temos que adaptar, por exemplo, vimos uma de matemática que se calhar dá para adaptar para português, por isso se calhar acho que somos sempre incentivadas a ser criativas… embora não sejamos incentivadas aqui, nós somos sempre incentivadas, por isso é que eu acho que há sempre necessidade de sermos criativas em estágio…

Laura – Eu acho que é-nos exigido e não nos passam para nós, e depois, acho que falta um bocadinho essa parte…

Várias começam a tentar complementar a colega Laura.

Lara – Tem de haver sempre uma ideia…

Laura – Falta passarem para nós… mas temos que ter um exemplo por trás, mas depois dizem: Ah, tens de ser criativo. Para apresentar a letra como ela estava a dizer, no estágio, eu também fiz isso, apresentei as letras todas de maneiras diferentes… surpresa!

Sara – Desculpa interromper…

Laura – Sim…

Sara - …mas por isso é que eu referi que senti mais dificuldade

Laura – (estende o braço como que de igual para igual) Concordo contigo… não sei se foi contigo (apontando para uma colega)…

Lia – Eu não sinto dificuldade, apesar de não ter… eu não sinto dificuldade porque penso… olha, eu no estudo do meio em que fizemos aquela atividade assim, assim e assim… olha mas dá para adaptar e fazer assim a português, e, ou seja, …

Mafalda – eu até tenho essa dificuldade… eu não chegava lá. Vocês acho que até foi o vosso grupo que até fez a apresentação que foi… deram a letra m através de um quadrozinho…

Lia – foi da colega…

Mafalda – Pronto, eu nunca á chegaria…

Ana – (acena com a cabeça) foi a partir de uma atividade de matemática em que nós levámos um quadro com figuras geométricas para abordar as figuras geométricas e depois pensámos em adaptar para a letra m então levámos quadros abstratos onde pudesse estar visíveis os traços da letra m…

Mafalda – Pronto, eu nunca chegaria a uma atividade dessas (00:40:30)… assim, agora quando olhar para uma quadro, e for professora e vir que tenho de dar a letra l, se calhar vou olhar para aquele quadro e pensar, olha, se calhar pode ser…

Várias começam a falar ao mesmo tempo…

Mafalda – Mas tendo partido de uma atividade que vocês mostraram e se calhar vou olhar para isso de uma outra maneira…

Lia – Se calhar porque nós nos baseamos sempre noutras, que já vimos, ou já experimentámos…

Lígia – Nada está, quase tudo está inventado, nós é que metemos outras coisas…

Lia – Sim, mudamos, alteramos (gesticula com o braço fazendo movimentos alternados)…

Sara –Até pode ser completamente diferente mas retirámos a ideia essencial…

Mafalda – É sempre baseado em algo, o essencial é que aqui nós podemos acrescentar mais algo para nos basearmos…

Lia – Sim, sim, sim…

Lígia – Por exemplo, eu não sei se foi no teu grupo quando fizeram um texto com a professora Clementina…

Lia – Ah, sim, sim..

Lígia – Pronto, ela dizia que, tínhamos que fazer uma história e na história delas havia uma senhora que era bonita. Pois a professora embirrou que a mulher não podia ser bonita porque a mulher que é bonita num texto já é… como é que ela disse? (apontando para a Lia responder)

Lia – Prostituta.

Lígia – Pronto, prostituta.

Lia – Ou seja, não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado. Ou seja, tínhamos que modificar para aquela senhora não ser, aquela senhora daquele texto tinha todas as caraterísticas para ser prostituta e nós não tínhamos atribuído essa caraterística àquela senhora, mas para ela aquela senhora tinha todas as caraterísticas e tinha de ser à força prostituta… e nós modificámos o texto e pronto, e ficou… coitada!

Risada geral no grupo.

Lia – Ou seja, aí… isso já aconteceu em mais aulas, por exemplo, eu já me deparei com vários trabalhos que fiz, e que eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: (mimando a voz da professora) "Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê"…

Lígia – (acenando afirmativamente com a cabeça questiona a colega) então, estamos ou não estamos?

Lia – Sim, é isso que eu digo, nós somos estimuladas para a criatividade mas depois somos restringidas aqui…

Lígia – Eu acho que somos estimuladas para fazer autonomamente, elas querem ver o nosso produto, mas não nos, não nos estão a dar muitas ferramentas para isso…

Bela – Claro que isso tem de partir de nós e é do nosso trabalho também. Eu acho que nos é dito que temos de ser criativas, mas acho que só uma minoria dos nossos professores é que estimulam a nossa criatividade. Estimulam para que nós façamos atividades criativas, e dão exemplos também para nos basearmos em algo e a partir daí conseguirmos ser mais criativos, mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases.

Mafalda – Há pessoas mais criativas que outras, está aqui o exemplo, a Lia tem muito mais criatividade do que eu…

Bela – Se calhar a Lia foi mais estimulada em criança (sorrindo)

Lia – (sorrindo responde) não que não andei num jardim-de-infância sequer…

Várias dizem ao mesmo tempo sorrindo – Então é isso/ Então se calhar foi isso/..

Lia – mas por exemplo, para creche, apesar disto ser sobre o 1ºciclo, para creche eu senti que nós não tivemos muitas atividades, não nos foram fornecidas muitas atividades para aplicar em contexto creche, e… creche é mais difícil, é preciso muitas atividades sensoriais, e…

Mafalda – Aí é que é preciso muita criatividade…

Lia – Sim, por exemplo, eu tive imensa dificuldade de criar um projeto para creche porque… é difícil, é difícil… as crianças estão ali na exploração sensorial e nós aqui não tivemos (vai baixando a voz) base nenhuma para ser criativos em contexto creche.

Lígia – Pronto, então afinal sempre concordas connosco?...

Lia – Não mas eu não estou a dizer …

Lígia – Não, mas estou a gostar de te ouvir…(

Mafalda – Depende das situações…

Lia – Depende, eu acho que somos estimuladas mas não somos

~Lígia – Eu não acho que eles esperam mais do que aquilo que nós apresentamos, eu acho que os professores dizem: Bem meninas, têm de ser criativas. Nós é que temos de trazer a criatividade e fazer tudo e eles não têm de dar o exemplo. Imagina que nós agora vamos para o contexto, chegamos lá e temos de ser criativos e pronto (encolhe os ombros) temos de ser criativos. Vamos falar por exemplo da água, têm de ser criativos, sim, o outro chega e diz Ah, eu tomei banho com a água, …(encolhe os ombros como se não fosse nada) ah! Sim senhora, mas criatividade… nada (corta o ar com o movimento horizontal do braço). Outro pode trazer por exemplo um recipiente com a água e diz Ó professora, se eu puser uma pedra lá dentro faz assim… já tem mais criatividade do que o outro dizer olha eu tomei banho com água, pronto. Acho que nós temos que estimular e dar os exemplos porque se nós só dissermos Olha, tens que ser criativo! Isso é estimular, Olha, tem que ser uma coisa gira, …

Lia - …mas também temos que dar as bases para…

Lígia – Mas também temos que dar o exemplo percebes? (dirigindo-se para a Lia) Se tivermos lá todo o dia a dizermos, olha, água…… (faz silêncio propositadamente marcando a posição de que nada acontece com aquela postura)

Mila – assim não estimulamos a criatividade

Lígia – Sim, está bem, se tu própria… nós vamos seguir sempre pelas nossas bases, pelos nossos exemplos… quando tivermos a dar por exemplo, agora no laboratório de escrita ou uma oficina de escrita em português, vamo-nos lembrar das aulas que tivemos com a professora x ou y, verdade ou não?, são a nossa base… se ela deu aquilo tudo muito monotonamente, apresentou e disse, não houve criatividade nenhuma, é assim que tu vais passar para os teus alunos, percebes? É que depois não tens segurança para fazer uma coisa daquelas de uma maneira totalmente diferente…

Mafalda – Se calhar quando tiveres mais anos de carreira hás-de ter mais coragem…

Simões – Para fazer certas coisas…

Ana – Ou não…

Lia – Ou não… às vezes quanto mais anos de carreira mais se acomodam…

LÍGIA – é exatamente…

Sara – Por isso é que acho que estamos em constante formação…

Lígia – Exatamente, a formação contínua faz diferença

Lia – …Quando vou para estágio, eu acho que sempre ouvi esta frase… "Nós é que aprendemos convosco…

Grupo na generalidade acena afirmativamente com a cabeça – Sim/ exatamente…

Mafalda – Nós levamos… porquê?... porque nós levamos ideias novas …

Lia – Sim, …

Mafalda – É aí que está, é onde estávamos a chegar há bocado, é preciso levar ideias novas mas se calhar os professores que já lá estão há muitos anos e já aprenderam, já estiveram na escola há muito tempo… Olha é interessante, se calhar posso fazer isto desta maneira que se calhar até resulta…

Lina – Sim, por podem nunca se ter lembrado disso…

Mafalda – E depois agrada-lhes que levemos coisas diferentes… que é o que nós aqui, quase que pedimos, essas ideias novas para nós podermos recriar as nossas… é o meu ponto de vista…

Lia – Lembram-se que eu uma vez pedi à professora Florbela um exemplo de uma atividade para trabalhar o natal? Lembram-se?

Mafalda – Sim…

Lia – E ela disse um que era sempre tradicional e lá, lá, lá, lá, lá… ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada (encolhe os ombros) não sei se se lembram, era um mapa, e umas coisas…

Mafalda – ah sim…

Lia – E eu pensei… ah! Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto… (gera-se o silêncio de concordância geral)

IA- Não está no contexto essa professora?

Lia – Pois, não está no contexto… nunca iria dar aquela atividade porque jamais iria envolver os alunos, pelo menos, no meu ver (vai baixando a voz)

IA – Vocês acham que há alguma distância entre os professores daqui (ESE) e os professores de lá (escola do 1º ciclo)?

Grupo geral manifesta-se afirmativamente. (todas querem falar ao mesmo tempo)

Lia – Outro contexto…

Sara – Às vezes pré-idealizamos as atividades de uma maneira e depois chegamos lá e saem completamente diferentes, ou para melhor ou para pior, e acho que só a experimentar e a fazer é que conseguimos perceber realmente… e também, depois não há uma atividade que resulte com todas as turmas, cada grupo tem as suas necessidades, e tem caraterísticas diferentes, e acho que só mesmo a experimentar é que eu acho que conseguimos perceber o que é que resulta melhor ou pior, e o que é que podemos melhorar…

Bela – Sim, e há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!,

Lia – E aliás…

Mila – E também já aconteceu o contrário… de eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta.

Bela - …foi isso que eu disse…eles acham que resulta e nós vemos que não resulta… mas nós temos que fazer…

Mafalda – Mas também temos que pensar que nós estamos em estágio e nós estamos com um grupo durante um mês ou aquele mês e meio e que…

Bela – Ah podiam ter feito isto ou aquilo…

Mafalda – Eles estão numa rotina completamente diferente da nossa

Bela – Se nós não fizemos foi porque achamos que não, que não dava

Mafalda – No último estágio que eu fiz, fiz essa atividade fora da sala, que se calhar tivesse feito 2 pu 3 vezes se calhar tinha corrido melhor porque se calhar na 1ª foi a 1ª vez que os alunos tinham uma atividade fora da sala… era impossível que aquela atividade fosse correr 100% bem, porque eles estavam excitados, porque era uma coisa completamente diferente daquilo que eles estavam habituados. Se calhar se tivesse sido algo que tivesse sido implementado ao longo do ano, chegava uma altura que corria bem… e agora na minha 1ª vez teria corrido bem porque já era algo que eles estavam habituados a fazer… isso aí também… não é a nossa turma, nós vamos entrar … não é aquilo que nós idealizamos… também é difícil… há turmas mais complicadas…

IA – A ideia que me estão a fazer chegar é que na própria prática são condicionadas para terem determinado tipo de práticas, é isso?

Várias acenam afirmativamente com a cabeça e dizem sim, (a que na própria prática, alguns professores da ESE condicionam para determinado tipo de práticas).

Bela – É verdade mas não foi isso que eu disse… os professores que eu estava a referir eram os professores daqui (ESE), não os professores da turma…

Lígia – Bem, mas também há, tivemos o caso de uma colega, pronto, é uma colega que nem pertence ao nosso mestrado, que ela disse que na apresentação dela não podiam mudar as cadeiras, os meninos não podiam trabalhar a pares, tinham que estar sempre sozinhos, não podiam fazer nada, tinha que ser tudo como a senhora, a professora de lá tinha estipulado…

Bela – Isso também restringe a criatividade, porque elas depois acabam por não, não poder desenvolver atividades…

Lígia - … contar uma história numa sala sentados dois a dois, há-de ser o fim do mundo, dizia a professora, elas levaram-nos todos para uma salinha, enquanto houve uma reunião ou qualquer cois, elas levaram-nos, contaram-lhes uma história e eles portaram-se lindamente, e estavam todos juntos sentados no chão, pronto, vai mesmo do professor, cooperante e dos alunos porque cada grupo é como ela estava a dizer…

IA – Mas na maioria vocês consideram que o professor cooperante…

Bela e Lígia – Adere, sim…

IA – Adere?

Resposta geral do grupo afirmativa.

Sara – Sim, … sempre me deram muita liberdade para aplicar atividades. Pronto, há casos de colegas que não é assim,

Lurdes – Nós tínhamos liberdade por exemplo mas depois a professora dizia sempre, mas têm que se basear no manual ou têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem… então estávamos um pouco às vezes ali restringidas… também fazer do manual ou do livro de fichas porque os pais depois queriam que aquilo estivesse feito, então aí sentimo-nos um pouco restringidas, mas de resto, tivemos sempre liberdade para fazer as diferentes atividades…

Mafalda – Mas há atividades como visitas de estudo, algo que num mês e meio é complicadíssimo para nós idealizarmos isso, porque depois tem de ir ao agrupamento, tem de ser aprovado, é difícil, e nós aqui, já planificamos muitas visitas de estudo e sabemos que dando a matéria e indo ao local, tudo fazendo numa linha de pensamento, que resulta numa aprendizagem muito boa, só que, dar a matéria e ir a uma visita de estudo, num estágio é praticamente impossível, quase impossível… se for ao pé, num sítio perto, se calhar é possível…

Sara – se calhar o que limita, no sentido em que tu estás a dizer, se calhar é a duração do estágio…

Mafalda – Sim, sim…

Sara – Se fosse mais longo se calhar dava para fazer…

Várias dizem que sim.

IA – Há pouco estavam a falar, como estratégias para desenvolver a criatividade, aqui na escola, que uma das estratégias para desenvolver a criatividade era a apresentação de exemplos de atividades, e outras estratégias sempre que existam, ou acham que é apenas baseado na exemplificação?

Mónica – Não, outras (para além da exemplificação), também é baseada na experimentação, nós temos que ser… também ajuda a desenrascar… a arranjar novas soluções… a criatividade também parte por aí, é… os alunos também estarem preparados para, se houver um problema, saberem, quanto mais experimentação mais ajuda os alunos a estarem preparados

IA – Incentivam-vos a experimentarem?

Mónica – Mais ou menos, depende das atividades, há atividades que sim, aquela que estivemos a falar sobre a articulação das artes, isso foi, acho que sim, varia…

Bela – Eu acho que também, às vezes não percebemos que a nossa criatividade está a ser estimulada, estamos sempre à espera que o professor diga: Isto é uma atividade criativa, dando exemplos, e nós se calhar, eles até podem estar a …a… nem tudo é mau não é.?... e nó nem nos apercebemos que estamos a ser estimuladas. A colega há bocado estava a dizer que os educadores não podem estar a levar sempre exemplos, porque assim não se estimula a criatividade da criança, mas, não é o levar exemplos mas o fazer atividades novas sem se estar a dizer que é para desenvolver a criatividade, não sei se me estou a fazer entender.?...

Várias dizem – Sim, sim, sim

Bela – Isto é algo natural, portanto se calhar também se calhar é algo natural que nós não nos apercebemos que estamos a ser estimuladas e se calhar até estamos, porque não dizem, porque não estão a mostrar exemplos concretos… se calhar também não aproveitamos tão bem porque se calhar não estamos …

Mafalda – se calhar é mais uma atividade experimental e não vemos que possa ser utilizada…

IA – Mas sentem que têm abertura de liberdade de pensamento depois? Acham que existe um clima, dentro da vossa, das vossas aulas que favorece, que existe à vontade para favorecer essa criatividade?

Várias respondem – Depende…

Lígia – Depois a avaliação vai ser focada na estratégia, determinada maneira porque temos pouco à vontade para determinadas áreas, somos condicionados depois porque sabemos que aquela … não podemos estar a fazer grandes coisas porque no fim, o que interessa é o teste…

Várias riem-se reforçando o que a colega dizia.

Bela – Isso também é verdade. Nós temos a nossa avaliação, é trabalhos e testes… e nós às vezes vamos a ver e só o teste é que conta. Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos? Quer dizer, isto é um pensamento errado, mas se calhar pensamos mesmo nisso, e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser…

Lígia – Compensadas por isso…

Bela – Pronto, não vamos ser valorizadas

IA – Então esse clima?... Existe, não existe?

Lígia – Existe

IA – Só que depois sentem que estão …

Sara – com restrições…

Lígia – Volto a dizer, a escola exige de nós criatividade, certo, mas depois não nos dá abertura… depois dá-nos criatividade até. (marca com a mão um ponto final na mesa) Depois temos que apresentar trabalhos teóricos, temos que fazer tudo…

Bela – Não a valorizam, não a valorizam…

Lígia – Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito, é sempre da mesma maneira.

IA – Ou seja, o que sentem é que existe um maior peso para a teoria do que…

Grupo responde em uníssono – Sim, sim…

Lia – Sim, a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem feitos são muito mais valorizados.

Sara – Pois se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado.

Lígia – Por exemplo, no estágio, nós podemos fazer tudo e mais alguma coisa com as crianças, podemos levar animais, podemos…podemos pintar o circo como nós quisermos mas depois, se no portfólio, na escrita, se houver uma pessoa que não escreva tão bem, pode até ter atividades maravilhosas, o estágio correu-lhe maravilhosamente bem, mas depois o que interessa é a parte escrita. A professora pode ir para lá, e outra professora, abre o manual, dá a atividade assim, dá tudo igual, a matemática é 2+2 não pode ser mais para o lado, é tudo igual, e no fim escreve tudo muito bem, sim senhora. Nós vamos para lá, …e… penduramos os miúdos no teto, fazemos isto e aquilo, os miúdos adoram, corre tudo muito bem, fazemos a interdisciplinaridade, desenvolvemos muitas competências que são importantes nas crianças e que não estão só no currículo, agora já estão nas aprendizagens essenciais, por exemplo as competências sociai, conseguimos desenvolver tudo isso, mas depois na escrita… basta estar lá tudo muito bem escrtinho…ganha muito mais a pessoa que fez só, tudo pela norma (folheia imaginariamente um manual), do que nós que fizemos (encolhe os ombros) tanto.

(00:58:37)

IA – Isso está a fazer lembrar, portanto, o ensino tradicional, aquelas competências mais valorizadas no ensino tradicional, estás a tentar dizer que essas competências têm maio aqui do que…

Bela – Não, não é o ensino tradicional… é a nossa pasta…

IA – A língua portuguesa…

Bela – a nossa reflexão…

Lígia – A nossa criatividade, a nossa criatividade na ponderação na avaliação, a criatividade devia ter um peso, e mais vamos ser educadores e professores dos 1º anos, pelo menos falamos só dos professores do 1º ciclo, devia ter um peso um bocadinho maior do que aquilo que tem em relação à parte teórica… porque é assim, se a pessoa tiver a parte teórica, teoricamente bem preparada, pode não ter criatividade…

IA – Se for poetisa?...

Risada geral.

Lígia - …Se tiver muita criatividade mas depois ali a escrever (gesticula como se não tivesse jeito para escrever), é um 10 mas ali à rasquinha e muito por favor…

Sara – Eu acho que até nem pode estar relacionado com a criatividade, é o facto de escreveres bem ou não tão bem… Se calhar se escreveres bem, não quer dizer que não a tenha mas se calhar consegue transmitir melhor, e o que conta é se o portfólio está bem feito do que a nossa prática, ou as estratégias… por exemplo…

Lígia – (sobrepondo-se à voz da colega questiona-a) E tu enquanto professora vai ser mais importante o quê Sara? Aquilo que tu fazes na sala de aula ou o portfólio que tu escreveste?

Sara – É isso, eu posso adotar uma prática ótima e que consiga captar vários grupos e posso ser, mas depois não consigo escrever bem… se calhar a nota não é tão bem sucedida do que uma pessoa que se calhar não utiliza assim estratégias tão adequadas mas depois escreve muito melhor…

Mafalda – Mas também tem a ver com a competência onde estamos, estamos num mestrado, as competências, também é pedido que tu escrevas…ou que tenhas um nível de escrita supostamente acima…

Lígia – Sim…

Várias tentam falar ao mesmo tempo.

Bela – Não é só a nossa maneira de escrever e os erros e etc., é a nossa capacidade reflexiva, isso é bastante valorizado e acho que mais valorizado do que a nossa parte prática do estágio…

Ana – Exato…

Bela – Na minha opinião, o nosso portfólio…

Lígia - … vai condicionar a nossa parte, vai condicionar a nossa criatividade. É isso, é só isso que eu estou a tentar dizer, às vezes nós não somos tão criativos…

Bela – Não, eu não deixo de ser criativa no estágio, eu se calhar deixo de ser criativa nos trabalhos que entrego, mas no estágio não…

Lígia – porque se calhar não temos esse, essa recompensa, porque não somos valorizadas pelos trabalhos que fazemos diferentes, pela criatividade, é só isso que eu estou a querer dizer percebes?

Bela – Sim, a prática que devia ser valorizada e não é…

Lina – O portfólio só devia, é só tipo como se fosse um auxiliar para as pessoas que não estiveram lá a ver o que nós fizemos, mas o que mais importa é o que nós praticamos não é, é isso que vai ser o nosso futuro, é o contexto de sala de aula, não um portfólio…

Várias falam ao mesmo tempo.

Tânia – Ou seja, não vamos chegar ao pé da criança com o portfólio para a criança aprender com aquilo. Somos nós que estamos ali a ensinar a criança a fazer. São essas estratégias e essas coisas que nós utilizamos na prática, que deveriam ser mais valorizadas do que propriamente o portfólio, pois não é o portfólio que nós damos às crianças para as crianças aprenderem.

Mafalda – Como por exemplo, a mim acontece muito, já tive professoras que me orientaram a dizer, tu fazes isto, só não consegues é pôr no papel, tu utilizas esta estratégia, só não a consegues é pôr no papel…

Tânia – Pois, e se calhar até são bem sucedidas na prática…

Mafalda – Sim, na prática sei fazer, o difícil é pôr no papel. Eu sei fazer, e depois dizem, mas tu utilizaste esta e esta estratégia, porque é que não escreves? E eu (encolhe os ombros) sei lá, se calhar porque eu sei fazer, porque se calhar é assim que me ensinam e eu faço, se calhar a teoria, neste momento aqui, foge-me um bocadinho, e eu nesse aspeto, aí sou um bocado penalizada, por não me conseguir na escrita expressar.

IA – O vosso próprio estilo de aprendizagem pode prejudicar ou beneficiar, é isso que estás a tentar dizer?

Mafalda – Sim.

Várias acenam afirmativamente com a cabeça.

IA – Mais alguém quer falar sobre isto? (silêncio e sorrisos) Acham que o professor manifesta interesse pela vossa aprendizagem, aprendizagens? Ou seja, acham que os professores se envolvem convosco, se interessam pelas vossas aprendizagens?

Respostas várias mas todas concordantes – depende/ Alguns dos professores/ Mais ou menos…

Mafalda – Por exemplo, a há bocado dissemos, nós, ela queria muito, mas nós não tivemos oportunidade, mas queria muito que nós lhe contássemos como é que tinha corrido, e… ajudou-nos em tudo, e tudo o que precisámos, foi completamente incansável, e… ajudou-nos, deu-nos mais ideias, orientou-nos, quis saber como é que correu…

Viviana – Exato, essa professora sim, através dos feedbacks que nos dão, envolvem-se nesse aspeto, dão-nos um feedback construtivo que nos faça depois refletir sobre determinado aspeto, e também temos aqueles professores que dizem mesmo… leem uma planificação nossa e inclusive, ah! Gostava mesmo de ir a esta aula… tal e qual como tu disseste (aponta para a Mafalda).

Lia – Mas depois também há os professores a quem nós entregamos o teste ou os trabalhos, recebemos a nota e não sabemos onde é que erramos, não há … feedback (em voz baixinha)

Mafalda – Sim, eu ainda estou à espera de saber o que é que errei no portfólio do semestre passado, estou à espera de uma reunião (baixa a voz), pronto, é isso…

IA – Estás à espera de?...

Mafalda – De ter uma reunião ainda…

IA – Para?...

Mafalda – Para saber o que é que errei no portfólio do semestre passado, não, de há dois semestres…

Lurdes – Ah!

Lina – E eu do 1º ano do 1º semestre…

Lia – Mas também eu por exemplo, já pedi algumas revisões porque tenho sempre a mesma nota, não subo nem desço, não subo nem desço… (várias riem-se na sala)…e eu gostava de saber, já pedi para rever alguma nota e disseram-me: Mas tu estás a reclamar de um 18?!, eu não estou a reclamar, eu só quero saber porque eu gostava de evoluir, é lógico, ou seja, não há o feedback que nós precisávamos se calhar para evoluir.

Mafalda – Por exemplo, eu sei que na escola superior de educação de Lisboa, há uma coisa que aqui não se faz e que se calhar lá, que eu acho que é uma estratégia a utilizar que é por exemplo, aqui pedem-nos para fazermos uma planificação, é enviada, acabou.

IA – É enviada?

Mafalda – Fazemos a planificação, a planificação é enviada na data que é enviada, acabou, acabou o trabalho, está enviado… Na escola de educação de Lisboa fazem uma coisa, entre alunos e os professores que é, a planificação é enviada e depois a planificação volta com correções, com feedback, volta a ir. Cá não acontece! Aconteceu talvez… pode ter alguma vez acontecido…

Lia – A mim aconteceu, aconteceu por exemplo com a professora Clarinda que acho que faz isso…

Mafalda –Pronto, há professores, houve uma situação vá,…mas não é a maioria…

Lia – Não, não…

Mafalda – Tanto que depois, não temos o feedback portanto não sabemos onde é que podemos melhorar, em que é que podemos alterar, em que é que podemos… não acontece… (faz-se silêncio)

IA – As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e de avaliar?, nas vossas aulas?

Viviana – Avaliar vai sempre dar ao mesmo. (encolhe os ombros)

Risada total no grupo.

Viviana – Cada professora funciona como acha que nos vai transmitir da melhor forma, como vamos adquirir aqueles conhecimentos (baixa a voz até se tornar inaudível)

Lurdes – Não percebi…

IA – Se as aulas contemplam diferentes formas de lecionar, de ensinar? Se as vossas aulas aqui?

Várias mas respostas em simultâneo no grupo mas que variam entre o – Não/ Depende dos professores

Lia – Depende dos professores, há têm estratégias diferentes, que trazem jogos, professores que …

Mafalda – Tem por exemplo na matemática e Ciências que tentou inovar…

Lia – E das expressões…

Mafalda – A nível do português é… leitura expositiva do século passado…

Várias riem-se no grupo.

Lia – Tendo em conta que a nossa avaliação vai sempre dar ao mesmo, eu falo por mim, eu sinto-me muitas vezes desmotivada, porque depois é tanto trabalho, e depois aquele trabalho não contribui nada para a minha formação enquanto futura professora e… eu falo por mim, eu fico muitas vezes desmotivada em fazer alguns trabalhos, mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me

Sara – Sim…

Viviana – Cada professora aborda a matéria da sua forma, abordando estratégias diferentes…

Mafalda – Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste

Ana – Pois…

Mafalda – É o que conta mais, é o teste…

Várias acenam afirmativamente com a cabeça.

Lina – Portanto a avaliação contínua, parece que não existe…

Mafalda – Existe mas…

Lina – mas aqueles trabalhinhos que vamos fazendo… (várias falam concordantemente e ao mesmo tempo)

Sara – Eu acho que especialmente os trabalhinhos são os mais desvalorizados.

Lurdes – Sim, sim,…

Mafalda – E é onde nós aprendemos mais, com os trabalhinhos em aula, nas planificações…

Várias falam ao mesmo tempo concordando com a colega

Lia – Esses trabalhos são importantes também…

Mafalda – É onde aprendemos mais… mas são os menos valorizados

Viviana – Nós por exemplo, nós temos muitas vezes aulas teórico práticas em que vamos para a teoria e depois acabamos por fazer uma prática sobre determinado aspeto, para nós depois termos uma ideia sobre como fazer no estágio...mas depois, pronto, a... fica por aí... na mesma linha que ela estava a dizer (aponta para a Mafalda)

Lurdes – Acaba por se desvalorizar esse momento de trabalho resumindo a um teste e um trabalho final, e isso é que é importante…

Viviana – E esses trabalhos onde nós aprendemos mais, onde nós aprendemos mais conteúdos, aspetos, metodologias e nós somos avaliadas nesses aspetos, não somos avaliadas na fase final desses aspetos (vai baixando a voz até se tornar inaudível e outra colega tomar a palavra)

IA – Diz…(aponta para uma aluna que falava baixinho com outra)

Mara – Ela (Mila) estava-me a dizer para depois não se esquecer.

Mila – Eu estava a dizer que também não vejo outra forma de nós sermos avaliadas, porque, vendo bem, eles têm que ter alguma coisa para nos avaliar, nós estamos a ter uma formação temos que ser avaliadas, também não vejo outra maneira…

Viviana – então mas esses trabalhinhos, esses trabalhinhos pequeninos…

Mila – Ah, os trabalhos pequeninos?! Ah, OK!

Viviana – Sim, ao longo das aulas eles vão tendo…

Sara – Eu se calhar, eu venho todos os dias, e tenho-me esforçado, e se calhar isso não é muito valorizado, se calhar se faltasse mais e depois fizesse um bom trabalho final e estudasse bem para o teste, se calhar a nota

Mila – Se calhar também tens que ver que se calhar muita gente vem e é como se não viesse, e eles não têm como ver isso, é com os trabalhos em que eles vão ver e etc…Eu compreendo isso, compreendo o nosso lado, é muito chato para nós, mas também compreendo uma parte do lado deles, é o trabalho deles…

Mónica – Mas eu acho que há outros meios de avaliar… Por exemplo, esses trabalhos feitos por nós…

Mila – Como?...

Bela – Esses trabalhos propostos ao longo do ano

Sara – Terem uma percentagem maior, talvez, em vez de se calhar 15% se calhar 30%...

Viviana – É que fazemos esses trabalhos em quase todas as aulas, e no fundo o que é valorizado é na avaliação final

Bela – Nós já tivemos disciplinas em que só fazíamos trabalhos e não fazíamos frequência, e fomos avaliados na mesma, e eu acho que esses vários trabalhos, dá para ver também a nossa evolução e o nosso trabalho contínuo, do que o teste naquele dia…

Sara – Sim…

Bela – é que ainda por cima, há uma disciplina em que tem uma frequência e vários módulos, ou seja, isto é a média, ou seja não tem… não está a perceber?, rontó, é a mesma nota para aquilo. Podíamos ter, e temos, melhor nota num módulo do que noutro e é sempre a média que conta…

Mafalda – Por isso é que tu sabes melhor uma matéria do que na outra e tiveste melhor nota porque trabalho em si autónomo pronto, não conta

Bela – Sim.

Sara – Se calhar , tivemos muitas aulas e fomos a muitas aulas e muitos trabalhos mas depois no final, pois, resume-se ao teste

Viviana – Resume-se ao teste

IA – Olha, eu vou só pedir… vais sair?

Soraia – Sim.

IA – Pelo sim pelo não, assinas aqui pode ser?

Soraia – Sim.

IA – Mais alguém quer dizer alguma coisa? OK. Eu já terminei as perguntas, já falaram aqui… já tenho aqui muita coisa e a transcrição é muito… é muito chata…

Risada geral

IA – (Agradece à aluna que está de saída) Vocês estiveram muito bem e eu agradeço. Falaram à vontade, pelo menos deu para perceber … não vos vou demorar mais, agradeço a vossa ajuda…

Mafalda – Agora que eu estava a gostar…

Risada grupal.

IA – Diz, diz

Mafalda – Agora que eu estava a gostar mais

IA – Pois, agora é que começaram a soltar a língua

Risada geral.

Mafalda – Agora que estava a desabafar… aí que ainda tenho aqui qualquer coisa guardada…

Risada geral.

IA – Mas estás à vontade…

Lia – Não, eu acho que é melhor ficarmos por aqui… senão…

Risada geral novamente

IA – Falta muito para acabarem?

Lia – Falta este semestre só.

IA – E estão a gostar?

Mila – Se formos a falar só deste semestre, acho que todas podemos dizer que não.

IA – Então?

Mafalda – Então temos uma disciplina que ainda não percebemos para que é que ela serve…

(Risada geral)

Mafalda – É português e literatura?!...

Tânia - …Língua e literatura

IA – Língua quê?

Várias sobrepõem-se com nomes vários

Tânia – Acho que estamos a dar conteúdos que são dados no 10ºano e…

Mara – Sim, secundário

Mónica – Não e a questão é que já demos na licenciatura

Tânia – Exatamente, e já demos na licenciatura

Várias falam concordantemente ao mesmo tempo

Viviana – Ou seja, não há assim muito atrativo para lermos assim literatura infantil que nos possam dar aso para atividades engraçadas, lá está, língua e literatura portuguesa, podem-nos dar língua junto de obras que depois podemos implementar em estágio de pré-escolar, de 1º ciclo, com estratégias pois temos bons livros (01:14:50)

Várias alunas sobrepõem-se na conversa querendo participar.

Lia – É assim, neste momento não temos nenhuma unidade curricular diretamente direcionada para a nossa futura profissão

Bela – Supostamente é para a nossa cultura geral, mas…, depois para a prática, nós vamos sair agora para a prática, …

Mafalda – Nós tivemos uma cadeira de literatura em que fizemos livros, fizemos… fizemos coisas giras mas nesta…

Lina - … Nesta não, nesta não…

Várias comentam ao mesmo tempo consolidando a ideia das colegas anteriores (Mafalda e Lina).

Viviana – São obras do século passado…

Lia – Não é que não sejam importantes mas agora se calhar não…

Bela – Sim, não é por ser o ano em que é, é por ser dado no ano em que é, no secundário…

Sara – Havendo outras coisas que haviam de dar prioridade…

Bela – é que realmente podíamos dar obras interessantes para depois implementar…

IA – E já fizeram essa sugestão?

Bela – Pois mas este nosso pensamento não vai nunca ser validado…

Lígia – Eu perguntei, ó professora, isto…estamos a dar isto porquê? Então porque vocês vão ser professores… sim professora, eu sei que temos que saber mais do que alunos, mas nós vamos adotar isto do 10ºano até ao 4ºano? Ah, nâââo, isto só se dá depois do 10º! Aaaah!!!

Bela – E daí nós pensamos: estamos a dar isto para nada!!!

Mafalda – E agora perguntam-me o que é que eles dão agora no 4ºano a português e eu não sei, tenho que ir ver, tenho que ir estudar sozinha, opá, vamos aos programas e tudo mais.

Viviana – Podemos ir ver o plano nacional de leitura, podemos dar obras mais interessantes nesta, nesta cadeira de língua portuguesa…

(A professora das alunas manifesta que vai retirar-se)

IA – Deixem-me dar só um beijinho à vossa professora

Lígia – Nós vamos sair também

IA – Deem-me só mais 5 minutinhos convosco pode ser?

(Professora da ESE e Investigadora despedem-se. Professora sai da sala e investigadora volta a sentar-se.)

IA – E mais uma vez obrigada…

Lígia – Agora é que podemos falar mais à vontade…(01:17:36)

Várias riem-se, outras acrescentam que agora é que podem falar mais…

IA – Mas querem dizer mais alguma coisa?

Várias dizem que não rindo-se de boa disposição e a aluna Mafalda acrescenta:

Mafalda – Não, acho que dissemos, pelo menos eu falo por mim, disse o que me vai na alma…

O grupo dá uma gargalhada corroborando com o que a colega acabara de dizer.

Lia – Agora que este semestre foi uma desilusão isso foi, sim, eu falo por mim…

Tânia – Foi uma desilusão, foi (acena afirmativamente com a cabeça).

Lina – O último semestre do último ano daqui na escola… (abre os braços como se estivessem vazios de conteúdo)

Lígia – Eu acho que é o mestrado que está a ser uma desilusão…

Lia – Eu acho que é o mestrado todo…

Lina – Mas é o mestrado que supostamente devia ser mais prático e depois dizem-nos que é no mestrado que aprendemos mais…

Várias falam ao mesmo tempo querendo dar o seu contributo e de acordo com a colega.

Bela – Nós continuamos a saber o mesmo até aqui, a continuar a saber o mesmo, e só aprendemos mais no estágio, porque é prático…tudo bem que não pode ser tudo prático, mas também, há coisas como estas da disciplina da literatura em que nós vemos… se calhar somos nós que estamos erradas mas não tem interesse prático para aquilo que nós vamos fazer…

Lia – Por exemplo, tivemos um curso de especialização tecnológica não foi?

Ana – Foi…

Lia – Que foi um ano, ok? Tudo bem saímos todos os dias às 6, mas aprendemos mais nesse curso num ano do que na licenciatura

Bela – Sim, e nos cursos profissionais…

IA – Então mas desenvolviam a criatividade?

Lia – Sim, os nossos trabalhos era tudo à base da criatividade, era mesmo…

Mafalda – Ah, aprofundei algumas coisas…

Viviana – Tínhamos aulas muito mais dinâmicas…

Lia – Sim, sim…

Todos tentar contribuir com algum comentário ficando sem se perceber o que diziam…

IA – Esperem, quero ouvir-vos todas

Viviana – Era virado para o técnico (curso profissional), mas nós aprendemos muitas estratégias, de como aplicar, como pensar, como planear, no processo…

Bela – Sim…

IA – Esse curso era o quê?

Lia – Era um CEF que nós tirámos aqui na faculdade. Eu acho que, ele também foi assim porque foi o primeiro ano que existiu aqui na faculdade e os professores estavam super motivados a fazer um curso apelativo aos alunos, para conseguirem angariar mais alunos porque agora…

IA – Então mas era um curso para professores?

Lia – Sim, curso de especialização tecnológica, nós icávamos habilitadas a certos estágios…

Lígia – É o ano zero, é o ano zero, é o que vocês em Leiria chamam o ano zero

Lia – Não, não, é um set

Sara – É um curso de especialização tecnológica… Pode ser ou pode não ser, nós na altura entrámos duas

Viviana – Nesse ano só houve 3 vagas para licenciatura em educação básica, fui eu a Daniela e outra rapariga que depois acabou por desistir

IA – E qualquer pessoa pode-se inscrever para esse curso, antes de entrar na licenciatura, é isso?

Viviana – Sim, assim que eu terminar o 12º ano ou posso não terminar no caso por exemplo por causa da matemática, então depois complementa-se com outras…

IA – É tipo um curso para vocês verem se é realmente aquilo que querem ou não?

Lia – Siiim…

Bela – Aaaa… não, aquilo é como se dessem equivalência, não conseguiram entrar para a licenciatura por causa das notas do secundário, certo? Então dá equivalência para esse set e isso então dá para depois entrar na licenciatura, ou seja, elas já podiam entrar em educação básica, mas conseguiram…

Lia – Não…

Bela – Não?!... mas pronto, em educação

IA – Alguns módulos desse cursodepois foram substituídos, dadas equivalências?

Lígia – Lia – Nós tivemos 9 unidades curriculares feitas

Viviana – do 1º ao 3º ano houve muitas unidades curriculares que já estavam feitas, que não tivemos que frequentar…

Lia – Mas o que interessa é que aprendemos mais…

Viviana – Sim, por causa do desse curso

Lia – O que interessa é que aprendemos muito mais

Bela – Tal como nos cursos profissionais que eu vejo que há muita diferença, eu que não vim de um curso profissional, noto muitas diferenças em relação às minhas colegas que vieram de cursos profissionais…

Lia – Têm muito mais criatividade não é?

Bela –Sim, estão muito mais aptas já, e se calhar nem notam tanta diferença entre o curso profissional e toda a licenciatura e mestrado…

Mafalda – Não, eu não noto…

Bela – Não notam que evoluíram na parte prática…

Mafalda – Não noto, noto que aprofundei algumas coisas, mas… nada de novo…para já a licenciatura é uma continuação do 12º ano, é como se fosse o 13º ano, vamos aprofundar conteúdos que já demos, foi isto. Tudo bem, os professores têm que saber mais que os alunos porque o nosso curso forma até ao 2º ciclo, e nós nunca sabemos para que ano é que podemos ir ou queremos ir, tudo bem, mas agora aqui no mestrado que podia ser muito mais prático e…fazermos materiais e construirmos coisas… se calhar fizemos mais materiais e construímos mais coisas do que aqui (mestrado).

Lia – Pois é, exato

Mafalda – E muitas vezes eu sinto que os professores já nem sabem o que é que nos hão-de dar… então agora neste semestre, porque no semestre passado tivemos a ler os programas, agora vamos voltar a ler os programas outra vez?

Lígia – Nós chegámos aqui, nesta cadeira que estamos a ter agora, neste de técnicas gerais, ou específicas?... a professora perguntou-nos o que é que nós havíamos de falar e eu sugeri, fundamentação teórica, foi logo, a 2ª aula foi fundamentação teórica, não foi mas pronto, foi outra pessoa mas foi à mesma a falar sobre fundamentação teórica, depois alguém sugeriu…

Bela –Mas pronto, isso já é para a tese e etc, não é para a nossa parte prática…

IA – Então e nas didáticas específicas?

Várias falam ao mesmo tempo…

Lígia – Às vezes também sentimos que o professor não sabe o que é que havemos de fazer…

IA – Sim, e que tipo de incentivo à criatividade é que…

Tânia – É assim, na parte da matemática temos tido, lá está é uma professora …

Lígia – Muito mente aberta…

Tânia – Sim…

Lina – A matemática e Ciências temos tido muitas atividades

Mafalda – Nas Ciências e na matemática…

Sara – A área das expressões está muito pobre ainda…

Várias no grupo acenam afirmativamente ou dizem sim…

IA – Não percebi…

Sara – A área das expressões acho que estão muito pobre nessa cadeira…

Várias tentam contribuir na conversa…

Mafalda – Tivemos uma aula de expressões em que estivemos a dar como é que havíamos de fazer o portfólio…

Lia – Sim…

Mafalda – O que é que isso tem a ver com expressões? Quando já fizemos um portfólio na licenciatura…

Bela – E agora é que nos ensinam, está a ver? Isto está um bocado trocado…

Lina – Assim como fazer planificações, quer dizer, andamos sempre na mesma

Lígia – Cada estágio temos um orientador, e depois um diz que é assim, e assim e depois temos que aprender assim, no próximo estágio vem outro, e diz, não é nada assim, fazemos tudo assado, depois vem outro e não, agora é guisado, depois vem outro, não…

Bela – Acho que há um bocado de falta de comunicação…Mas pronto, isso não tem nada a ver com as suas perguntas…

O grupo ri-se bem disposto.

Mafalda – Mas era só um desabafo.

Lígia – Mas já que pagou o bilhete vê o cinema todo

Grupo ri-se à gargalhada.

Mafalda - A partir do momento em que a professora saiu são só desabafos, já não precisa de… já acabou…

Lia – Mas eu acho que os professores não conseguem ser criativos porque não conhecem o contexto do 1º ciclo…

Sara e Bela – Exato.

Lia - … Eu acho que eles não são criativos porque eles selecionam, pronto, faculdade (abre os braços como se tivesse acabado o tempo para se brincar à criatividade, entrando-se nalgo muito sério)

Sara – Alguns deles nem nunca tiveram no ensino do 1º ciclo…

Mara – Sim, lá está, e depois dizem para fazer assim e nós dizemos que não resulta…

Lígia – da teoria à prática vai muita diferença, e é o problema… nós estamos na prática e eles estão na teoria…

Lurdes – Mas isso foi o que há bocado a colega disse, eles mandam-no fazer algo em estágio, mas como eles não estão dentro do contexto, mandam-nos fazer e tem que ser feito mesmo que não resulte de maneira nenhuma porque eles nem sequer estão dentro daquele contexto há tanto tempo que já nem fazem ideia do que de momento está a ser feito…

Bela – Sim, e acham que aquilo é tudo muito fácil e que nós mandamos naquilo, a minha professora diz: vocês, isto tem aqui tantas… esto é… osítio da escola, tem aqui tanta coisa para visitar, têm isto ou aquilo, vocês têm que levar os meninos à biblioteca! Mas não somos nós que definimos isso, e ela acha que é tudo muito fácil, e que nós num mês e meio de estágio mandamos naquilo e conseguimos fazer tudo, e também, só temos a área dela para trabalhar… a área de uma professora e… sim porque é a nossa orientadora (risos no grupo como que compreendendo a ideia da colega)

Sara – Mas é na licenciatura, nós tivemos de aplicar uma atividade e só tivemos lá duas semanas, mas tivemos que a fazer e o trabalho …

Lia – Uma?! E as outras? (ri-se como se tivesse havido mais situações parecidas)

Sara – E eram duas semanas… pronto também há alguns professores que se calhar não estão tão abertos a isso…

IA – Os professores de lá?

Sara – De lá, sim, das escolas cooperantes sim…

Lia – Eu acho que a criatividade tem de partir muito, muito, muito de nós, ou nós começamos a ser criativos ou…

Mafalda – (Ou depende de nós) … Ou então… não é aqui que vais aprender… (a ser criativa)

Lia – Aqui… somos estimulados mas não aprendemos a desenvolver…

IA – São estimulados como? Dando exemplos ou fazendo exercícios para estimular a criatividade?

Lia – Dizendo… Dizendo: Têm que ser criativos.

Lígia – Exatamente, exigem de nós e depois não nos dão os exemplos

Mara – Ao dar o exemplo vais estar só a seguir pelo exemplo

Mafalda – Isso também não é…

Lígia – Exato…

Lia – Para mim o que é frustrante é que a nossa criatividade não é valorizada, é estimulada, eles dizem para sermos, não dão exemplos mas dizem para nós sermos, somos incentivadas sim, mas eu acho que as capacidades criativas, nós já tendo exemplos vamo-nos basear muito nas atividades deles, só que a nossa criatividade acaba por não ser bem valorizada…

Viviana – Então, e em contexto académico quando nos dizem fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!! É que já nem é em contexto pré-escolar… (riso sarcástico de indignação)

Lia – Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso!

Viviana - Trabalhos nossos… então, uma produção que tu faças e dizerem: Ah! , isto não está criativo! Lixo!

IA – E dizerem que não está criativo?

Viviana – Sim, Lixo!

Lia – Sim, eu não me lembro a quem é que isso aconteceu mas eu lembro-me de isso ter acontecido…

Bela – A questão é: O que é ser criativo?

Viviana … quando é em contexto académico acontece…

Lia – Sim,…

Viviana – Deve ser estimulada a criatividade mas depois dizem: isto não está criativo e depois vai para o lixo

Bela – Pois, e o que é que é ser criativo?

Lurdes – Parece que a estimulam mas depois a restringem

IA – Estimulam ou incentivam? Há diferença nas palavras.

Lia – Incentivam

Várias emitem gestos e sons concordantes.

Lurdes – Incentivam mais do que estimulam…

Sara –é o tens de ser…mas não sabemos como…

IA – Estão a dizer que depois, vocês próprias não sabem o que é ser criativa porque não têm modelo?...

Sara – Eu acho que eles exigem de nós o que não são…. Exigem mais de nós…

Bela – Ou eles têm um conceito de criatividade…

Viviana – Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos

Bela – Se não for ao encontro das suas ideias…

Lia – Pois…

Bela – Está mal

Várias apoiam acenando afirmativamente ou dizendo: Sim; Exato;…

Lia – Eu por exemplo já entreguei um trabalho assim, foi super totó… apresentei um trabalho em que apresentei um historiador u o que é que foi, com uma música, foi criativo! Foi totó mas foi criativo! E eu sei que não fui nada valorizada por isso… e ficou com uma cara…

Bela Pois, porque alguns professores não valorizam a criatividade…

Sara – Pois, também…

Lia – Mas ele tinha dito que queria algo criativo, eu lembro-me dele dizer isso

Mafalda – Mas depende do que é para ele criativo…

Lia – Então mas era o quê? Eu ser a personagem?

Lurdes – Pois, talvez…

Mafalda – Mas houve um grupo que fez não foi? Em história que fez a personagem que era a mulher…

Lia – Então, mas isso já tinha sido apresentado, foi a da… foi uma … (várias se interpelam a falar)… e essa ele já gostou

IA – Depende do gostar ou não gostar?

Ana – Mais ou menos

Lia – Mas a criatividade nunca e valorizada… ou seja, nós pensamos, porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um powerpoint e está feito.

Mafalda – Pois é, se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não, se calhar… e é a partir daí que saem coisas melhores ou não…

Lia - … só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos, não para mostrar nada a ninguém…

Mafalda –Sim…

Bela – É, só por aí…

IA – Acham ou não acham que a criatividade é estimulada aqui?

Mafalda – Depende dos professores…

IA – Na maioria?

Resposta geral unânime – Não; Na maioria não!

Mafalda – Há um ou outro

IA – Digam-me uma atividade qualquer…

Mafalda – A professora de música…

Lia – Essa estimula, essa estimula mesmo.

Mafalda – Tivemos ao longo do nosso percurso trabalhos em que nos foram dados instrumentos musicais e agora usem…

Grupo começa a conversar sobrepondo vozes umas às outras… (01:31:11)

Bela – Lá está, mas ela aí não disse podíamos fazer e não nos deu exemplos nem nada, não nos disse nada em concreto… deixou-nos fazer …

Sara – Pois, exato…

Lurdes – Mas depois acabou por valorizar o que fizemos

Lia – o nosso trabalho foi valorizado

Sara – Sim, acho que foi também a estratégia da professora…

Bela – Sim, eu acho que aí estava tudo bem, eu acho que ela não deu exemplos nenhuns, não disse o que tínhamos que fazer, não disse: isto é ser criativo!, mas nós fomos, e isso estimulou-nos, ou seja, a proposta de atividades estimulou a nossa criatividade, a forma como ela implementou a atividade e a proposta que fez, portanto, lá está, ela propôs a atividade, não disse mais nada, e acho que é isso que as educadoras quando estão a estimular a criatividade, acho eu, é propor atividades, ou é, sei lá, deixar ali um objeto e deixar que as crianças o explorem, não tem que dizer nada.

Mila – É a própria estratégia, a professora que esteve connosco, ela tem um objetivo, quer que a gente chegue, mas… como quer estimular a criatividade, dá-nos um tema e nós temos que fazer por nós…

Bela – E nós é que também chegámos a esse objetivo e nós também conseguimos perceber o que é que a professora queria, depois através da nossa reflexão, a professora não teve que dizer nada,…

Várias falam ao mesmo tempo sem se perceber…

Lurdes - … no trabalho final em que fizemos uma reflexão das aulas dela, e no fim, ela foi a própria a dizer que se nós quiséssemos ir ver o que é que ela achou bem e o que achou menos bem, teve disponível para nos dizer, e tinha todos os nossos trabalhos, tinha com comentários sobre o que ela achava pertinente estavam no trabalho…

Sara – Exato.

Bela- Sim,

Mafalda – Sim, mas acho que foi algo que se foi construindo ao longo do nosso percurso, na licenciatura eu lembro-me que tivemos de fazer uma composição musical e que a apresentar, que eu lembro-me que ela orientou-nos, mais ou menos, deu-nos algumas luzes, não nos atirou aos ursos não é (risadas no grupo), agora no semestre passado disse, agora a partir disto façam, nós já tínhamos também tido uma base, a…ou seja, algo já tinha sido desenvolvido…

Lígia – Sim, também o grau de exigência, de competências …

Mafalda – É isso, mas não foi…

IA – Essa própria estratégia é uma estratégia que vocês exemplificadamente podem aplicar com os vossos próprios alunos…

O grupo unanimemente responde afirmativamente – Sim, sim…

Mafalda – Ao longo de um ano começámos com uma base e depois chegámos ao fim a dizer-nos: agora façam! Sem dar nenhuma indicação

Sara – É isso mesmo, também os professores ao utilizarem estratégias connosco, para nós depois também as podermos adaptar.

Ia – Está aqui a surgir… lá está, em focus grupo vão surgindo novas hipóteses, novas questões, a… se vocês estivessem no papel do vosso professor aqui da escola, podem-me dizer uma estratégia, ou uma atividade, para desenvolver a criatividade dos vossos alunos, sem ser só o trazer o exemplo?

Sara – Aplicar o exemplo, talvez, em vez de dizer esta atividade é assim, assim e assim

Bela – É propor uma atividade aberta. A professora… para já, a professora criou os grupos. Eu acho que isso também ajudou a nós conhecermos o método de trabalho dos outros, e, e, ganharmos mais ideias com, com isso, apesar de nós não gostarmos de trocar de elementos de grupo até, pelo menos na minha reflexão, isso foi uma coisa positiva, não estarmos habituados a trabalhar sempre uns com os outros, ou seja, quando nós trabalhamos sempre com o mesmo grupo já sabemos como é que é, é sempre a mesma estratégia, enquanto que trabalhar com outros elementos, foi positivo nesse sentido, e… depois a professora distribuiu um tema por cada grupo, e disse que o primeiro grupo, o primeiro grupo, por exemplo, era a história que teve que criar uma história…

Mila – A professora só disse: Vocês têm que criar uma história

Bela – Criar uma história, e pronto.

Lia – Ela não disse absolutamente nada.

Bela – Uma história, e no dia em que apresentaram uma história, a professora disse, nesse mesmo dia: o grupo da pintura agora vai ter que ir pintar, no cenário grande, sobre a história, mas nós tínhamos 15 minutos ali, nós não estávamos preparadas, não sabíamos que tínhamos de ir pintar naquele dia…

Mafalda – Foi aquela parte do improviso…

Bela – Exato, mas depois este grupo da trabalho depois np final, que era fazer uma pintura também livre, já sem tempo, aí já era mais planeado, mas pronto fui tudo, como não tínhamos tema, era só o grupo da pintura tivemos que pensar em algo, e o que é que nós podíamos fazer, e com as opiniões do grupo, conseguimos então desenvolver a criatividade

Lígia – Nós estivemos no grupo da dança, não sei se foi a partir do vosso quadro…

Bela – Sim, sim…

Lígia – Fomos criar uma dança, em 15 minutos criámos uma dança, apresentámo-la à turma. A partir da nossa dança o grupo da matemática…

Mara – O grupo da matemática e da música fizeram a música para vocês dançarem…

Bela – Ou seja, é sempre uma atividade improvisada, naqueles minutos, naquela aula, e outra atividade planeada, mas planeada por nós, e não tínhamos nada para seguir, só mesmo o tema geral que era ou a dança ou a pintura ou …

Sara – Foi interessante também comparar os resultados finais da atividade feita sob pressão e da atividade que nós planificámos…

Lígia – Sim…

…

IA – Por exemplo, existe alguma atividade que una conteúdos de várias disciplinas, que faça interdisciplinaridade?

Bela – Em matemática sim,

Mafalda – Nunca passa do falar, do termos que fazer…

Várias falam ao mesmo tempo.

Mafalda – Sim, se calhar relacionamos as ciências com o português?! O português está relacionado com todas as áreas

Lia – O português esta relacionado com todas as áreas…

Mafalda – Pois, nós pegamos por aí, ontem foi-nos pedida a matemática com a arte, se calhar se não tivesse pedido se calhar nunca me lembraria de a partir daí trabalhar matemática

Lígia – Mas a ideia até ajudou para o estágio…

Mafalda – Não, foi proposta em aula

Bela – Foi uma boa ideia, mas não passou dali, foi uma aula de 2 horas, dissemos as nossas ideias e pronto…

Várias falam sobreposta e concordantemente.

Sara – Eu acho que é propor atividades diversas, puxar mesmo pela nossa criatividade

Mila – São propostas de atividades, é diferente, não somos tão estimuladas…

Algumas alunas começam a levantar para ir embora uma vez que têm transportes com horas definidas e investigadora agradece e despede-se

IA – Não vos tomo mais o vosso tempo, eu agradeço uma vez mais a vossa disponibilidade. A… isto não tendo já nada a ver com a entrevista, só para vos dar algum lamiré também da outra entrevista focus grupo, acaba por haver um consenso em relação ao desenvolvimento da criatividade no curso, numa minoria sim, é desenvolvida, mas na maioria não, mas lá está, estamos ainda muito agarrados a um tipo de educação que prevalece, e acho que temos que mudar. Temos mesmo que mudar… e vocês são as futuras professoras, não desmotivem nunca em fazer essa mudança, e…quem sou eu para estar aqui a dizer o que quer que seja, mas da minha experiência, e vendo um panorama às vezes tão desmotivador por causa dos alunos, e depois os professores veem e dizem: ai não tenho tempo, tenho os conteúdos, tenho os currículos, tenho isto, tenho aquilo, … eh pá!, havendo criatividade é possível ligar este com aquele e com aquele, e depois estamos a dar aqueles todos (gesticula freneticamente com os braços) através de uma única coisa, e às vezes poupa-se muito tempo e conseguimos chegar mais longe, do que, do que, se estivéssemos ali, tumba tumba (bate com a mão na mesa marcando passos) a seguir o manual, portanto, acreditem sempre que vocês conseguem e que através da criatividade nós conseguimos sempre juntar, juntar as… lá está, (aponta para uma aluna) nós juntamos a matemática com a arte, com a dança, com isto e com aquilo, com a língua portuguesa… havendo criatividade nós conseguimos juntar tudo, nós ligamos tudo, não dá para partir, o conhecimento não é secionado, nós temos tendência a secionar por causa do pensamento humano de organizar o caos, mas … o caos é o caos e isto tudo junta-se, é um todo, não é uma unidade só (por aqui e por ali),. Portanto, olha, força, sejam muito criativas no vosso trabalho, muito, muito, muito, e só assim é que conseguimos fazer a diferença. Obrigada!

Grupo e investigadora agradecem e despedem-se.

Apêndice 16

Transcrição de Entrevista *Focus-Group* (F.G.) da Escola Superior de Educação CRIES 3

A entrevista grupal realizada no dia 23 de 2019 durou aproximadamente 1: 30 h. Considerou-se a realização de uma entrevista grupal, ou Focus-Group (F.G.), por possibilitar a amplificação dos questionamentos dos temas e das respostas obtidas, no qual emergem múltiplos questionadores e correspondentes. (Vieira & Vieira, 2007)

No início da entrevista foi garantido o anonimato dos entrevistados, agradecida a disponibilidade, explicado o contexto da investigação em curso e solicitada, e concedida, a autorização de gravação vídeo e áudio.

Os entrevistados foram selecionados por conveniência pela manifesta disponibilidade e vontade em participar na investigação, e pelo facto de serem estudantes de diversos cursos de mestrado de formação de professores com a vertente do 1º ciclo do ensino básico tais como: estudantes 2º ano de mestrado do Curso de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e do Curso de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, perfazendo um total de 18 entrevistados.

Mesmo considerando o vivido como "irrecuperável em sua total vivacidade", a transcrição realizada procurou manter o máximo de fidelidade com o vivenciado durante a entrevista, evitando a excisão da mensagem escrita e inerte com a vivacidade do momento, e transpondo assim, para além da mensagem escrita, algum calor humano, alguma sonoridade e alguma vivacidade. (Queiroz, 1983, p.85)

Participantes no Focus- Grupo:

Moderador:

Investigadora Ana (IA)

Entrevistados:

Estudantes anónimos e identificados por nomes fictícios perfazendo um total de 18 entrevistados:

Após apresentação de todos os elementos presentes, diálogo explicitando o propósito da investigação e do instrumento de recolha de dados como a entrevista grupal, a moderadora IA, agradecendo a disponibilidade para a realização da entrevista e garantindo o anonimato, solicita a autorização de gravação sendo a mesma concedida e gravada em vídeo e áudio.

00:06:09 (Início da sugestão de temas a debate)

IA – Um dos primeiros temas a explorar é o conceito de criatividade, o que é que vocês consideram ser criatividade, para vocês o que é que é a criatividade?

Noémia – É a capacidade de pensar mais além, de… temos uma coisa eeee… pronto, temos uma caneta e uma caneta pode ser utilizada para muitas coisas ou pode ser muitas coisas.

Filipa – Pode-se diversificar…(fala muito baixinho)

IA – Diversificar?

Filipa – Sim

Lurdes – Acho que em contexto de 1º ciclo é fugir um bocadinho de, lá está, daquilo que é o manual, daquilo que são os objetivos obrigatórios e ir um bocadinho além disso e complementar com algo mais próprio de cada criança, ou de cada grupo, ir assim um pouco mais além das barreiras…

(Entra uma nova colega atrasada)

IA – Vem uma nova colega a chegar… [Investigadora az uma breve apresentação e prossegue a entrevista]

Rita – Eu acho que a criatividade é a capacidade de fazer algo com aquilo que temos, ou seja, com as coisas que já foram utilizadas coisas diferentes, ou seja, reinventar e reinventarmo-nos.

Diana – Eu ia muito nesse sentido, é o pensar fora da caixa…

Ana – É ser inovador…

Diana – É, dar alma a alguma coisa que se calhar à partida não tem. Também parte muito do significado que atribuímos a determinadas coisas e o olhar que temos sobre elas.

Noémia – É encontrar várias soluções para um mesmo problema não é? É o que nos permite fazer isso.

Ana – É ter um problema e com a criatividade é fazer dele não um problema mas se calhar torna-lo numa situação vantajosa…

Mara – Então se calhar uma solução (riem-se)

Rita – Sim, por exemplo, se pensarmos em contexto de 1º ciclo numa escola em que existem imensos recursos e outra que vá para uma outra numa região mais isolada onde não haja recursos e as limitações são muito maiores… mas se a pessoa usar a criatividade se calhar pode até fazer coisas muito mais interessantes que a outra que tem muitos recursos e segue sempre a mesma lógica e utiliza sempre da mesma forma, e a outra faz coisas diferentes… pronto, se tiver essa capacidade de ser criativa e podem realmente sair coisas mais interessantes.

IA – E agora pegando aqui no que a colega estava a dizer, de ter essa capacidade de ser criativo… Vocês acham que a criatividade pode ser desenvolvida ou é uma caraterística só de algumas pessoas?

Várias respondem ao mesmo tempo – Pode ser desenvolvida. (riem-se de cumplicidade)

Alice – Eu acho que há pessoas que têm mais criatividade, por si têm mais essa capacidade de ser criativas, mas é sempre algo que pode ser trabalhado…

Noémia – Se nos deram essa oportunidade, ou se nos derem e apresentarem desafios nós temos que a desenvolver.

Ana – Mas também é preciso termos a possibilidade de podermos ser criativos. Por vezes é… agora vamos fazer isto, agora vamos fazer aquilo (bate com a mão na mesa como se fosse uma máquina repetida), ou seja, somos limitados, não temos a possibilidade de inovar e de inventar e fazer coisas diferentes.

Diana – Eu acho que também tem muito a ver… porque às vezes para umas pessoas trata-se de um desafio e para outras não, tem muito a ver com a forma como nós encaramos o que nos é proposto, porque apesar de ser uma coisa específica a forma de como nós a contornamos também parte muito de nós. Às vezes nós é que nos conformamos com o que nos é proposto e não decidimos trabalhar com essa criatividade. (sorri)

Noémia – Depende um pouco do ambiente em que estamos. Por exemplo, em contexto de estágio, depende, se tivermos uma professora cooperante mais aberta, nós podemos, quer dizer, podemos abrir mais as asas à imaginação, agora se for uma professora mais castradora… às vezes não é possível, lá está…

Diana – Para mim, quanto aqui, na faculdade, ou em contexto de estágio, nós temos que nos adaptar à pessoa com quem estamos a trabalhar…

Noémia – Acho que em contexto de faculdade até nos são dadas muitas oportunidades para…para pensar, sim, para sermos criativos, isso sim…

Paula – São dadas novas oportunidades mas eu acho que não são muito valorizadas.

Noémia – Por nós ou pelos professores?

Paula – Pelos professores. (Colega do lado acena afirmativamente com a cabeça corroborando com a colega).

Noémia – Lá está, às vezes é a questão da teoria e da prática, na teoria isso é bom mas na prática aquilo que nós fazemos não…

Paula – É bom ser criativo mas depois quando somos, não é valorizada.

Noémia – Pois, sim.

IA – E vocês aí atrás estão tão caladinhas… estão mais longe mas eu não quero que estão longe na vossa intervenção está bem? (sorriem) O que é que vocês acham, a criatividade é uma herança genética, faz parte da personalidade ou é uma capacidade a desenvolver?

Andreia – Eu acho que depende tanto da pessoa como também do meio em que ela está. Se for uma escola em que seja por si dinâmica e inovadora a pessoa também se vai tornar mais criativa e mais dinâmica do que se estiver numa escola mais fechada.

Lurdes – Eu acho que voltando um bocado atrás, sem ser professora, ou seja, quando nós fomos crianças, era um bocado a relação com o conformismo, ou seja, se eu for uma criança que me contento com uma cozinha de plástico tudo bem, mas se eu for uma criança que, dessa cozinha de plástico posso fazer uma sala ou uma sala de cinema ou o que seja, eu acho, ou seja, a minha ideia é que não é nada de genético nem nada de hereditário, mas sim, a parte do conformismo, ou seja, se os meus interesses, se aquele brinquedo não ao encontro dos meus interesses eu transformo esse brinquedo e brinco de outra forma. Claro que vem o estímulo também do meio mas eu acho que a criatividade não tem muito a ver com a parte genética, não!

Rita – Eu acho que deve haver uma espécie qualquer, uma predisposição na pessoa que a permita ser mais criativa ou não, que já nasce com a pessoa, claro que depois essa capacidade pode ser desenvolvida, explorada, nós somos resultado de toda a nossa vivência não é? Mas acho que há pessoas que já têm… dois irmãos que tenham nascido na mesma casa e que tenham vivido as esmas coisas, de certeza que se calhar há um que pode ser mais criativo que o outro, também tem um bocadinho que nasce connosco, não é determinante mas…

Liliana – As duas, acho que pesam as duas, já pode nascer connosco mas se nós tivermos um meio e pessoas que nos estimulem, acho que …

Noémia – Tanto se podem desenvolver …

Liliana – Desenvolver…

Noémia – Como como por outro lado pode retrair.

Liliana – Sim, exatamente…

Rita – Na sociedade que temos a criatividade começa-nos a ser cortada logo que… quando começamos a crescer não é?!

Alice – Temos que fazer igual aos outros…

Rita – Temos de ser… seguir aquela linha porque se sairmos daquela linha já somos julgados doutra forma, e acho que a própria sociedade nos castra um bocado (aumenta a voz) em termos de criatividade.

IA – Aí ao fundo não querem dizer nada? Não queres dizer nada?

Carla – Ammm… em relação à criatividade em contexto de trabalho, eu acho que se estivermos rodeados de pessoas, colegas, pronto, que partilhem ideias e tudo isso sempre podemos desenvolver as nossas, as nossas próprias ideias. E as outras pessoas ao nosso redor também. Agora se formos para um contexto de trabalho onde os professores que lá estão trabalham muito naquela linha "É assim que tem que ser para aprender e é assim que vai continuar…" pronto, se calhar aí também vai da pessoa, se quer, se vai-se deixar influenciar ou se vai quebrar aquela rotina.

Filipa – Isso também depende do querer ou não sair da zona de conforto, do ambiente onde está inserido, do contexto, depende um bocado… do meio envolvente.

IA – Então, pelo que eu estou a perceber, há pelo menos duas opiniões… aqui a colega estava a dizer que…(dirigindo-se para a Noémia)

Lurdes – Não, não é uma opinião estanque…

IA – Exato, também não estou a pôr em causa, atenção, porque… isto da criatividade é um mundo tão, tão movediço aaaa… que os próprios investigadores… não interessa… não posso falar (grupo ri-se à gargalhada)… portanto, todas as opiniões são válidas.

Lurdes – Sim

IA – Eu queria era perceber mais ou menos, quem é que concorda também aqui com a colega ao dizer que é mais… exterior (dirige-se para a Lurdes), ou se é daqui da outra opinião a dizer que é das duas maneiras (dirige-se para a Liliana e Rita), que tem uma carga genética e uma carga externa para ocorrer a criatividade. Quem é que está mais dentro da opinião ali da colega?

Noémia – Estou mais dentro da… serem os dois fatores, um bocadinho da parte genética, um bocadinho da parte ambiental.

(Grupo na maioria manifesta concordância com a Noémia falando em simultâneo e acenando afirmativamente com a cabeça)

Ana – Ainda que, haja na parte genética, se não for estimulada acho que acaba por se perder.

Liliana – Lá está, têm de ser os dois fatores…

Ana - …porque uma criança que até tenha muita criatividade na infância exatamente no sentido de, como a Lurdes disse, ter uma cozinha ou outra coisa qualquer, se isso não for permitido… imagina que os pais dizem: ai isso não é para brincar assim, não é para brincar assim, ou seja, aquilo vai desaparecer…

IA – E ali estavam a falar também da personalidade…

Diana – Ah, sim… eu acho que a criatividade está um pouco relacionado com a forma como vemos o mundo, e eu acho que isso não é treinado, é algo que é intrínseco, que pode ser trabalhada, pode ser estimulada mas que nasce connosco.

IA – Querem dizer mais alguma coisa sobre isto… acho interessante as vossas opiniões… Então o que é que vocês pensam que pode interferir com a criatividade, isto vai na continuidade desta conversa… o que é que para vós pode potenciar ou diminuir a criatividade?

Flávia- As oportunidades…

Aida – E as barreiras que existem… quando existe uma barreira em que a criança quer fazer algo diferente mas não lhe deixam, isso acaba por influenciar a sua maneira de estar e de trabalhar, de brincar…

Diana – E os estímulos, é os estímulos…

Noémia – E o nosso interior também, nós há dias em que estamos mais criativos e há outros em que tentamos, tentamos e não sai nada… ou porque estamos mais em baixo, ou porque… não sei… estamos preocupados com alguma coisa, se calhar temos mais dificuldade em desenvolver essa parte, em deixar a criatividade fluir…

IA – Mais, o que é que pode influenciar mais?

Diana – Eu caraterizava pelos estímulos, tudo… como é que eu hei-de dizer?... pode ser os estímulos internos, a forma como eu me sinto, e os estímulos externos, a forma como os outros me fazem sentir perante uma determinada ideia.

Olga - … (fala imperceptivelmente)…que nós somos obrigados a fazer ao longo da vida, não há grande margem para fazer outra coisa… todos têm que ir para a escola, à mesma hora e fazer as mesmas tarefas, têm de ir depois para casa, fazer também as tarefas em casa, tudo sempre o mesmo, devemos dar oportunidade para além disso.

Diana – Ah mas eu acho que a criatividade exige uma determinada rotina, acho que não é o facto de nós fazermos o que queremos que também vamos ser mais criativos por isso, porque agora vivemos num mundo em que o que é bom é os meninos fazerem tudo o que querem, porque isso é que os estimula. Calma, acho que temos que aparentemente ser repetitivos mas que pode ter repercussões positivas ao nível do futuro, deve haver uma rotina…

Noémia – Tem que haver uma base de segurança para nós nos sentirmos seguros e então conseguirmos desenvolver outro tipo de …

Diana – Mesmo nós aqui na aula, no início estamos mais retraídos e com o decorrer da conversa acabamos por ficar mais

Noémia – Sim…

Diana – Soltas, portanto eu acho que isso se reflete em tudo o que fazemos na vida.

Rita – Acho que a rotina não tem grande a ver com aquilo que nós estamos a… pronto não vejo por aí, pela rotina. A pergunta era o que é que interferia com, com a criatividade…

IA – Como potenciador ou inibidor…

Rita – Eu acho que é o meio, definitivamente. Acho que é o meio porque mais interfere com o desenvolver ou inibir a criatividade. Se formos para uma escola onde se faça tudo igual e onde não sejam dadas oportunidades às crianças de explorar materiais e de não fazer um bocadinho, como ali a Inês estava a dizer Diana a dizer, tudo o que querem, aí podem ser castrados… eu estive numa escola onde isso acontecia e… ao contrário, claro que não era uma… não faziam tudo o que queriam, havia uma rotina mas podiam explorar muito mais livre o meio, e acho que isso é potenciador da criatividade, sem dúvida.

Alice – Eu acho que o essencial é o meio termo, porque por um lado eu percebo o que ela estava a dizer (aponta para a Diana) de termos uma base que nos permita sentirmo-nos seguros, e a rotina…

IA – É essa a base? O que é que é essa base? (dirigindo a pergunta para a Diana)

Diana – Não digo especificamente a rotina… eu acho que aquilo que nos permite soltar são até as relações que nós estabelecemos com os outros, portanto, a rotina por vezes promove esse tipo de relações e de contato, mas não tem que ser especificamente.

Noémia – Eu estar a falar mais em termos de segurança, por exemplo, quando nós entrámos neste curso, se calhar nós no início quando não nos conhecíamos, se calhar nós não conseguíamos… tínhamos até vergonha da opinião dos outros em termos de trabalhos e assim. Agora que nos conhecemos melhor, ou seja, já temos aquela segurança, é essa base que se calhar falávamos, se calhar já conseguimos fazer as coisas se calhar mais livre, já conseguimos ser mais criativas, temos mais confiança, já não estamos tão suscetíveis às opiniões dos outros, lá está, já temos aquela segurança.

Alice – Eu estava a dizer que, na minha opinião o que é importante é mesmo o, o meio termo, porque já aconteceu por exemplo, em contexto de estágio, numa sala de 2 anos, na altura do natal, haver uma árvore de natal para cada menino pintar, tinham que pintar todos o tronco daquela cor, todos as folhas daquela cor na árvore, as bolas, cada um tinha de pintar uma bola de cada cor em que podia só escolher duas cores e pintar. E aí sim, estão um bocadinho a cortar a criatividade…

Rita – Um bocadinho?!

Alice – Um bocadinho pronto…

Rita – Isso é o extremo… (risos irónicos no grupo)

Alice – Estão completamente a cortar a criatividade de uma criança que tinha apenas dois anos, dela não, de um grupo, de crianças de apenas dois anos. E aí sim, acho que seria essencial dar-lhes a liberdade. Mas no entanto, os limites também são necessários.

Mara – Mas não é nesse contexto, não é?!

Alice – Ah, por exemplo, imagina, quando nós tivemos a estagiar…

Mara – Aí havia possibilidade de criatividade…

Alice – Mas também existiam limites, havia o meio termo, eles sabiam até onde podiam ir mas naquele espaço podiam fazer tudo aquilo que quisessem, ser livres, criativos, sabendo que… havia os seus limites.

Diana – Mas por exemplo, apesar de eu concordar que de facto isso é cortar com a criatividade de uma criança, todos pintam desta cor…, agora, elas, se uma pessoa fosse desperta para isso, eu com um lápis de cor que seja castanha eu posso pintar de castanha mais escuro, de castanha mais claro, às riscas, às pintas, às…

Lurdes – Era isso que eu ia dizer…

Várias vozes sobrepõem-se querendo participar confirmando o que a colega Diana tinha acabado de dizer.

Diana – Lá está, nós é que encaramos o desafio. Durante o desafio conformaram-se que tinham de pintar desta forma, mas nunca foi dito que se calhar era assim que se tinha de pintar

Lurdes – Eu também concordo

Daniela – Mas não deixa de ser castrador. Cada criança pinta da cor que quiser não é?

Várias falam ao mesmo tempo sem se perceber o que dizem.

Lurdes – Criatividade pode surgir num momento mais triste… em que estamos mais limitados, ou seja, eu acho que não é preciso termos um ambiente perfeito para a criatividade surgir, ou seja, escolhe as cores que tu quiseres, escolhe o sítio onde tu queres estar… se estiver numa sala fechada, com os limites todos e imaginários, se calhar é aí que a minha criatividade tem um pico mais forte. Ammm, porque a Olga estava a falar da parte dos limites, lá está… " e aí a criatividade não existe, temos de fazer sempre o mesmo" (mima a voz/ opinião da colega). Eu acho que a criatividade não tem um meio específico para acontecer, basta a … lá está, a criatividade dá trabalho, a criatividade requer a saída da zona de conforto e às vezes custa, outras vezes não custa, e podemos estar numa sala muito boa, podemos estar numa sala muito má, mas as coisas vão surgir na mesma, se for para surgir… eu acho que elas acabam por surgir na mesma.

Rita – E a parte do castanho foi um bom exemplo. Eu quando falei em criatividade e meio estava a falar do ponto de vista da criança, ou seja, uma criança que está num meio onde lhe é permitido o desenvolver da criatividade, a criatividade tende a desenvolver…

Lurdes – Sim, mas por exemplo, há crianças que funcionam ao contrário, por exemplo, a minha irmã surge muito no registo de… é contrariada então ainda vai fazer pior (choca com as duas mãos intencionalmente para demarcar a posição de contrariedade). E quando ela se sente revoltada ainda vai fazer pior, ou …, não sei se estás a perceber, mas eu acho que quanto mais lhe dizem que não mais vontade ela tem de dizer que sim, então há crianças que surgem um bocado nesse registo e pode ser que para elas resulte assim, estás a ver? Por exemplo, se tu viveres sempre oprimido, sempre "não uses essa roupa, não vistas todo de preto, não podes isso" (mima uma posição comportamental), num certo dia tu vais usar sempre preto, vais dizer sempre essas coisas…

Ana – Isso também depende um bocado da personalidade da pessoa porque por exemplo, há pessoas que se calhar numa posição dessas dizem "ah, ok, só porque tu dizes que eu não posso usar então vou fazer mais, vou usar mais e vou fazer pior" mas também há outras pessoas que…

Rita - … que se conformam…

Ana – "Ah, ok, não é suposto, não faz sentido, não…" [mima as diferentes posições comportamentais], isso depende um bocado da personalidade da pessoa

Diana – Por isso é que a criatividade vais ao encontro dos nossos traços…

Ana – Por exemplo, indo ainda ao encontro daquilo que a Rita disse, se calhar porque trabalhámos as duas na mesma instituição, nós funcionávamos muito… nós tínhamos um projeto que foi escolhido pelas crianças e que naquele dia dizíamos "agora vamos trabalhar neste projeto" mas só ia trabalhar naquele projeto… em primeiro só estavam inseridas naquele projeto as crianças que queriam e que tinham interesse naquele projeto, e na hora de trabalhar aquele projeto, só as crianças que queriam naquele momento é que iam realmente… e é verdade que as coisas corriam muito melhor, porque elas estavam ali porque elas queriam estar ali e nesse momento a atenção delas estava dirigida para aquilo. Por exemplo, quando as crianças até diziam " ah sim, eu quero ir", e chegavam lá acima, "ah, se calhar não era isto que me apetecia", a verdade é que não resultava, não pensava, não dava ideias, lá está, a criatividade não, ela não queria estar ali, não era aquilo que ela queria estar a fazer, ou seja, então a solução que nós tínhamos ali era…"Ok, vai, e quando tiveres mais disposto à tarefa vens e as coisas correm melhor. Isto se calhar vai um bocado contra o que a Lurdes disse no sentido em que ela estava ali contrariada e a verdade é que não estava a resultar…

Lurdes – Mas se calhar no caso daquela criança…

Ana – Sim, é isso… se calhar se fosse outra criança, por se sentir desafiada… "ah, se calhar …" não sei, por acaso nunca tive assim uma criança nesse registo.

Lurdes – Eu acho que… ou seja, eu concordo perfeitamente e nós acabámos por fazer o mesmo quando estamos a estagiar só que lá está, eu acho que os limites não, não, não traçam o caminho da criança… claro que isso acontece e isso só que, às vezes com mais limites a criança ainda tem mais vontade de sair deles…

Lurdes – É uma questão de conheceres a criança e…

Diana – A criatividade tem que estar relacionada com a criança, o nosso discurso até está à volta das crianças, mas de facto, também temos de debater um bocadinho a nossa (sorri)… até porque a criança tem mais do que um adulto, dizemos nós ou defendemos nós porque não tem aquelas barreiras ou constrangimentos impostos pela sociedade ou de certo modo ainda não estão influenciadas por eles, aaaa,

é mais um bocadinho nós, lá está, perante o desafio da cor, provavelmente a maioria de nós pensávamos… "ok, temos todas de pintar assim, de castanho" (mima uma resposta comportamental), se calhar na verdade não, se calhar se eu fizer umas sombras… não sei

IA – Aqui é questão de, de haver regras ou não, se essas regras são importantes para o desenvolvimento da criatividade, ou se é mais benéfico ser um ambiente livre, completamente livre, não é? Acho que são estes dois polos em que estão as opiniões. Umas dizem que, sim senhora, deve haver mais liberdade, outras dizem que, havendo as regras, depende da personalidade

Diana – Eu acho que… há que haver um pouco de tudo… eu acho que não é por haver uma contrariedade que vamos extinguir com a criatividade, mas também não acho que é por não haver a liberdade… mas também não acho que é por haver a liberdade que vai haver mais criatividade

Lurdes – E nós começamos esta conversa porque eu estava a dizer que a criatividade era uma forma de nós ultrapassarmos os nossos problemas, e os problemas surgem num ambiente de…

Noémia – Desconforto…

Lurdes – Sim, acho que sim… Não regra, não generalizado, mas se a criatividade é uma forma de ultrapassarmos um problema ou de arranjarmos soluções, esses problemas normalmente surgem em ambientes mais desfavoráveis do que em ambientes mais …livres

Alice – Também é uma questão de personalidade… o que para mim pode ser muito mais aproveitador eu estar num ambiente livre, onde eu posso fazer o que eu quero, mas se calhar por exemplo para a minha colega já é melhor para ela um ambiente mais estruturado, também é uma questão de personalidade, nem todas as crianças, como os adultos, se sentem bem no mesmo ambiente. Enquanto que para mim, um ambiente completamente livre é fantástico, se calhar para outra pessoa o ambiente completamente livre é o tal ambiente castrador que a Lurdes fala…

IA – Então o ambiente estruturado pode ser ou não …castrador

Alice – Castrador porque depende da personalidade de cada pessoa…

Lurdes – Eu não estou a dizer que um ambiente livre é castrador (Risos no grupo)… não é isso, eu estou a dizer que em ambientes castradores podes ser livre…

Liliana – Lá está, lá está, é as duas coisas juntas, é a tua personalidade e é o meio e como tu te vais mexer ali.

Lurdes – A parte da personalidade já não é a parte da genética, ou seja, a tua personalidade é algo que tu constróis e não nasce com ela, então, a minha visão de genética é mais científica… eu também sou mais, pão pão queijo queijo… a minha visão sobre personalidade é algo que é construída.

Liliana – Mas, só se eu me me expressei mal, mas eu falei em questões de genética, o que é nosso, ou seja, a nossa personalidade vai sendo construída…

Lurdes – Sim, sim…

Liliana - … vai sendo construída desde pequenos, não é uma coisa que… agora se calhar eu é que expliquei mal…

Lurdes – Mas há bocado estávamos a falar, "ah, é um bocadinho dos dois, o meio e a personalidade" e há bocado estávamos a falar entre o meio e a genética, ou seja, por isso é que eu estava a dizer que era diferente.

Liliana – Sim…

IA – Vocês acham que há relação entre a personalidade e a genética?

Alice – Não!

Noémia – [Acena afirmativamente com a cabeça] Acho, acho que é um bocadinho de cada, acho que a personalidade é um bocadinho da genética mas depois vai sendo moldada, tendo em conta o ambiente, os exemplos que temos… eu acho que sim!

Ana – Eu acho que na… quer dizer, tu convives, tu supostamente és educada, tens alguém que te educa, se calhar de certa forma, é normal te identificares em certas coisas com essa pessoa

Diana – Mas isso não é genética…

Ana – É isso que eu estou a dizer…

Rita – Eu acho que há três tipos de componentes, há a genética, pelo que eu sei, há outra parte que é do meio, ou melhor, há a genética, há a personalidade que tu vais desenvolvendo, e depois há ali outra zona que é o temperamento, que é o temperamento da criança, ou seja, e aí é um bocado a essência, que não tem… que não a vejo como genética, são caraterísticas daquele ser, que nasceram com ele, que estão com ele, que… é o temperamento…

IA – E o temperamento liga-lo à genética?

Rita – O temperamento… [pensa]… não, não, acho que não.

IA – Liga-lo ao meio?, ou `… obra e graça do divino? [risos no grupo]… Estou a brincar mas é mesmo para descontrair…

Rita – [Sorri] Sim, estava a pensar, porque realmente, eu uma vez fui com a professora Vera, não sei se vocês se lembram, que ela falou disso…

Alice – Sim, sim, sim…

Rita – Ou seja, há a parte da personalidade, há a parte da genética e depois há ali um espaço que é o temperamento que são caraterísticas que são intrínsecas da criança, que não se pode dizer que são genéticas, não é obra e graça do espirito santo [sorri], não é construída pelo meio, mas é a essência da pessoa, é talvez aquilo que nos torna únicos.

IA – Muito bem, alguém quer complementar? Ou continuar [dirigindo-se para a Rita]…

Rita – Não sei, estava a pensar naquela questão dos limites, acho que para a criatividade, a criatividade não tem limites não é?, mas muitas vezes é em situações limites e desconfortáveis e situações negativas que essa criatividade pode explodir e pode vir ao de cima…

Olga – Ou enão não, eu acho que depende mesmo da criança…

Rita – Sempre, sempre sabendo que sim, que depende da criança…

Olga – Depende de cada um, é o eu, não é porque… não é regra que todos podem ter criatividade num sítio mais contíguo…

Lurdes – Por exemplo, a criança que tenha a autoestima mais baixa, se for logo castrada claro que não vai ter a segurança para…para dar a volta àquilo, mas se calhar se for uma criança mais confiante, e eu consigo, e, e, que se acha competente vai e quer, e quer dar a volta, portanto, lá está, aqui não há uma regra.

Olga – As barreiras se calhar acabam mesmo por ser o "eu", o que nós conseguimos fazer ou não perante uma adversidade

Diana – E depois é assim, eu acho que, para nós sermos criativos também tem que haver uma parte teórica subjacente a isso porque, acho eu não sei [sorri], eu para transformar isto num barco [agarra numa bolsa que está em cima da mesa] eu tenho que ter mentalmente a representação de um barco, percebem?, portanto, eu posso tornar uma coisa em algo, mas provavelmente em algo que já esteja criado, que eu já tenha essa representação na minha cabeça, ou mais que não seja para alterá-la. Portanto, eu acho que nós temos de ser criativos sim, mas também é preciso que haja um estímulo antecedente a esse, para que eu possa desenvolver esse aspeto…

Rita – Para isso nunca tinham sido inventados os barcos, [sorrisos no grupo], houve alguém que teve de inventar um barco sem nunca ter visto nenhum. Por exemplo, tu podes inventar um objeto que nunca tenha sido inventado, e não tens nada subjacente, podes ter ideias, podes ter…

Diana – Eu tenho que ter algo subjacente a uma evolução [expande os braços para enfatizar a ideia evolutiva], a, é assim, as coisas não se criam do nada, eu acho que antes de haver isso teve de haver alguma coisa para que essa pessoa pensasse: "Ai se eu transformasse isto noutra coisa" [mima a situação], percebes o que eu quero dizer? Tu não tens de ver um barco e dizer: "Ok, eu vou fazer um outro barco". Não

Rita – Podes transformá-lo, mas também podes criar uma coisa única, que nunca tenha sido criada.

Diana – Eu posso ver um barco e pensar: "Ok, vou transformar um barco numa penteadeira". Percebes o que eu quero dizer? Eu preciso é de… eu acho que para haver criatividade também tem de haver inspiração e parte muito… eu por exemplo para ter uma ideia qualquer para um trabalho, eu há diversas imagens que vejo, diversos textos que leio, de modo a inspirar-me e criar uma coisa que seja minha mas que, tenho que admitir, que tem um fundamento teórico antecedente, mesmo que aparentemente não tenha nada a ver.

Rita – Ou seja, o que estás a dizer é que tem que haver, para haver criatividade tem que haver um momento de inspiração, qualquer inspiração que seja, não tem que ser uma coisa igual àquela que vais fazer.

Diana – Sim, sim…

IA – Estavas a dizer que?...

Rita – Sim, é isso…estava a tentar perceber o que ela estava a dizer… acho que tem que haver sempre… quer dizer, nós somos feitos das nossas vivências e nós temos a… ou seja, somos seres que nos vamos sempre construindo, temos sempre alguma coisa em nós, temos sempre algum estímulo que vamos buscar ali ou noutro lado, não é do nada propriamente…

IA – As meninas aí [dirigindo-se para o fundo do grupo], querem dizer algo, querem dar algum contributo? [silêncio] Então vá, esta vai para ali primeiro [gesticula como se lançando a pergunta para aquele lado do grupo], para ver se elas também intervêm… Então, então vocês consideram importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Se sim, porquê? Se não, porquê?

Diana – Sim. Sem dúvida!

Filipa – Sim, porque torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais motivador, muito mais desafiador, rico…

Mara – E é uma preparação para a vida completamente, tanto a nível pessoal como ao nível do terreno, profissional.

IA – Porquê? Em que medida é que é uma preparação para a vida? Desenvolve por favor.

Mara – Porque a criatividade faz parte desse processo, a criatividade não é só inventar, quer dizer, é inventar coisas mas também é ter a capacidade de resolver problemas. Também é bom ao nível pessoal, tenho um problema, se eu não tiver qualquer tipo de criatividade não sei como é que o vou resolver, vou ficar ali… é preciso um pouco de criatividade para… o que é que eu faço agora? É preciso criatividade para conseguir ultrapassar.

IA – Ias dizer qualquer coisa? [dirigindo a palavra para a Diana]

Diana – Não, nada [sorri]

Alice – Eu é que ia dizer que, só um profissional desperto e sensibilizado para a criatividade, consegue apoiar… por exemplo, como futuros professores, nós só conseguimos suportar, estimular e apoiar quando ela está a ser criativa ou na sua criatividade se estivermos sensibilizados para isso. Se nós formos uma pessoa que acha que a criatividade não serve para nada, não estamos dispostos a ser criativos, que não estamos sensibilizados para isso, nós não vamos conseguir ajudar uma criança a suportar a sua criatividade, a estimulá-la, nós temos que ser profissionais sensibilizados, com conhecimentos, para que possamos apoiar os nossos alunos nesses aspetos. Portanto, sim, é importante que a nossa criatividade também seja estimulada durante a nossa formação para depois termos esse suporte e essa capacidade.

Lurdes – Nós também temos um pouco o exemplo do nosso estágio. Por exemplo, pronto, nós em primeiro ciclo é em regime de monodocência tem que haver interdisciplinaridade, é-nos exigido isso. Só que nós temos uma hora para o português, uma hora para a matemática, uma hora para o estudo do meio. E temos um manual para isto, para aquilo e para acolá. E depois ainda temos conteúdos diferentes… e nós para fazermos interligação disso tudo às vezes é um bocadinho complicado, ou seja, nós às vezes, temos que pelo menos no meu grupo e acredito que também aconteça com as outras, nós temos que puxar muito pela cabeça, e isso é-nos exigido, para conseguir fazer ali uma interligação para que as aprendizagens dos alunos sejam significativas, não seja ali tudo… "Ok, agora vamos dar o número 10, aqui o português vamos falar da letra n, em estudo do meio vamos falar, ou seja, nós temos de arranjar maneiras de interligar os conteúdos, pronto, …

Alice – Temos que ser criativos [sorri]

Lurdes – Exato, para que haja essa interdisciplinaridade, ou seja, se nós não tivermos essa capacidade, essa criatividade, de criar histórias, de criar ligações, nós não conseguimos cumprir aquilo que é suposto ou aquilo que sabemos que vai ser mais rico para, para, para as crianças.

IA – Toda a gente concorda com isto que a colega…

Rita – Eu acho que um dos desafios maiores, estando no grupo da colega, um dos desafios maiores deste estágio foi mesmo esse, nós vermos o horário completamente espartilhado em várias disciplinas, e os nossos professores de prática, tanto os de prática como os de seminário que já tivemos o ano passado, nos pedirem sempre, "desenvolvam práticas integradas, desenvolvam, criem elos de ligação entre os conteúdos para que não se dê agora a matemática… e acho que esse foi o maior desafio, da nossa parte, nós conseguirmos… ah… ter ideias, ter criatividade para, com aquilo que temos, conseguirmos interrelacionar e fazer algo que faça sentido e desenvolver essas práticas. Acho que a criatividade ali é quase um fator determinante.

IA – Poderá… queres dizer alguma coisa (dirige-se para uma aluna com o dedo no ar)?

Noémia – Estava aqui a pensar numa coisa… por exemplo, nós utilizámos a metodologia de trabalho interprojeto escolar e isso implica que nós pegamos nos interesses das crianças e a partir daí desenvolvemos um tema. Se nós também não formos criativos nós não vamos ser capazes de ali no momento, pegarmos nas ideias das crianças e …, ou seja, a partir, ou seja, nós também temos que ter essa capacidade para a partir daquilo que eles nos dão, transformar ou ajudar a transformar isso em alguma coisa porque eles sozinhos… ou seja, nós temos que orientar e para conseguirmos orientar nós também temos de ser criativos, ali no momento… pelo menos no 1º ciclo, a criança dá uma ideia, ou diz alguma coisa que até nem está nos nossos planos, no plano de aula, daquilo que nós esperaríamos, se também não formos pessoas criativas para pegar naquilo e a transformá-la em aula, em algo, pronto, também a nossa função fica um bocadinho aquém do esperado.

IA – Isso vai ao encontro da próxima pergunta que é: poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a vossa futura atuação pedagógica?

[Ouvem-se várias vozes e gestos de afirmação: "Sem dúvida"; "Sim";…]

IA – E é neste sentido? Queria ouvir mais opiniões, nem que sejam, dentro da mesma linha mas… vozes diferentes trazem sempre mais alguma coisa {risos no grupo de concordância] A colega que chegou ali, a João, ou aquela colega, Filipa não é?, queres dizer alguma coisa? Já te apercebeste mais ou menos do conteúdo? Queres dizer alguma coisa?

Filipa – Não…

{Investigadora e grupo riem]

IA – Ok.

Lurdes – Eu acho que, estando numa formação de professores, o esperado é este desenvolvimento da criatividade, e acho que é bastante importante porque, a nossa profissão enquanto professores, é talvez a profissão mais privilegiada para contatar com as crianças mais pequenas, e daí conseguir construir alguma coisa… pronto, de forma mais precoce, ou seja, a intervenção seja mais precoce seja… acho que, é na formação de professores que isto deve acontecer, ou seja, é a nós, claro, como professores, que nos devem preparar para o gerir as coisas se calhar em cima do joelho, no improviso, na criatividade, a pensar fora da caixa, porque nós vamos ser o exemplo para crianças pequenas, e mesmo que não sejamos o exemplo, ou que elas não nos sigam, tipo rebanho, que se sintam inspiradas de alguma forma com os trabalhos que fazem connosco, com as perguntas que nós orientamos, ou seja, é nesta formação que se deve apostar na parte da criatividade porque somos

nós que vamos estar com as crianças até quase… até elas sere adultas, até terem 18 anos… nós não mas… professores, e se, se a escolaridade é obrigatória, que seja de uma forma enriquecedora.

Aida – Isso também pode estar ligada com a questão da criança e no futuro poder ter uma mente mais aberta não é?!, porque se as crianças não tiverem um professor ou professora criativos, ele também não as vai despoletar vá, aquela curiosidade para poder ir mais além, não sei. Ou seja, se tiver uma professora ou professor que faça sempre do mesmo e não avance muito na sua criatividade, as crianças depois também vão cair no mesmo, no mesmo registo, acabam por não desenvolver a criatividade, por isso acho que os estímulos são muito importantes, e essa questão de nós enquanto futuros professores e estudantes desta, desta valência, é importante sim que tenhamos… que se aposte na… nessa criatividade, que que estejamos mais preparados para podermos ir mais além.

IA – Querem dizer mais alguma coisa? Então, agora vamos entrar um pouquinho mais aqui no curso, vocês acham que a criatividade é desenvolvida aqui no vosso curso?

Olga – Eu acho que depende das cadeiras, há cadeiras em que sim, nos dão ferramentas, nos dão… incentivam-nos a que sejamos criativos, mas noutros eu não acho, pronto, é aquilo que tem que ser dado e no fim há uma frequência ou um trabalho e pronto, depende muito da cadeira…

Lia – Eu acho que é assim, muitas vezes pedem-nos trabalhos que querem que sejamos criativos, mas depois dão-nos temas que ao mesmo tempo já estão ali a limitar…

Mara – Mas aí é que a tua criatividade entra em ação, tu daquele tema podes fazer… [muita coisa] [várias vozes pronunciam-se ao mesmo tempo como que a discordar com a Mara]

Rita – Estão a limitar…

Lia – Sim, mas já estão a limitar…

Olga – Não podes escapar ao tema…

Aida – Se quiseres fazer uma coisa… ir mais além daquilo que é pedido, pronto, já, já, já é uma chatice.

Lurdes – Isto é um grande problema. [grupo ri]

IA – Mas na maioria das situações acham que é desenvolvida ou não?

Lurdes – É pedida mas não nos dão as ferramentas para ser criada.

IA – Não vos dão as ferramentas como assim?

Lurdes – É assim, as ferramentas para mim podem ser as ferramentas diferentes para a Ana, ou para a Daniela, ou seja, para mim incentivarem a minha criatividade pode ser com um livro, por exemplo que as pessoas podem trazer vários livros, mas para a Ana, o boost de criatividade dela é quando ela vê um vídeo, ou se já, as ferramentas que eu preciso podem não ser as ferramentas que a Ana precisa, e também é difícil agradar a uma turma de 25 alunas…

IA – Deixem-me fazer aqui um parêntesis entre desenvolver e incentivar, a seguir vem a pergunta do incentivar… em termos do desenvolver, acham que é desenvolvida, porque daqui a um bocadinho vem a outra, acham que é incentivada

Rita – A primeira é desenvolvida?...

IA – A primeira é a do desenvolvimento, a segunda é a do incentivo, se é incentivada.

Olga – Eu acho que desenvolvida não é mas, de qualquer das formas, eles incentivam-nos para que sejamos criativas…

IA – Incentivam como?

Olga – Pedindo mesmo. [ri-se]

IA – Falando.

Ana – Sejam criativas.

Olga – Pois.

Noémia – Na minha opinião é desenvolvida, sinto que ao longo deste percurso houve certos assuntos que nos foram propostos que foi necessário…

Diana – Mas lá está, foste tu que a desenvolveste, não te ajudaram a desenvolver.

Lurdes – Mas foi desenvolvida ao longo do curso.

Alice – Foi desenvolvida porque te colocaram um desafio que te incentivou, que te incentivou, o desafio incentivou-te a desenvolver a tua criatividade.

Diana – O desafio posso ser eu a colocar a mim própria.

Noémia – Sim, mas o professor coloca… por exemplo, aqui em seminário, mandam-nos fazer uma proposta integrada que tem este tema, na na na na na na , nós temos que eu pelo menos sinto que para desenvolver o trabalho tenho que desenvolver a criativiadade. Eu acho que estão um pouco interligados, o incentivo e o desenvolvimento, porque se não tiverem incentivo também… se nos mandarem:" faz um trabalho sobre isto", e tem que ser um trabalho escrito, com x páginas na na na na Aí se calhar não é tão desenvolvida , mas eu acho que nos trabalhos que, alguns que nos têm mandado fazer até… pelos menos eu sinto que sim, que é desenvolvida.

IA – Para a maioria acham que é desenvolvida?

Diana – Eu acho que desenvolve um pouco por autonomia, aliás, é-nos pedido projetos criativos, mas não há focos de inspiração para que o desenvolvam. Se eu não procurar eu posso-me cingir a um trabalho que não promove criatividade, como vejo tantos outros.

Rita – É um bocado relativa…

Diana – Não sei explicar

IA – Diz… existem exercícios que desenvolvam a criatividade?

Diana – Eu acho que não…

IA – Um foco para o desenvolvimento da criatividade

Diana – Eu acho que o único, o único, a única vez que houve uma atividade destinada a que nós desenvolvêssemos a criatividade foi com a visita de uma senhora, que acho que é mesmo para pensar fora da caixa, e aí sim , ofereceram-nos atividades para nós aprendermos a pensar fora da caixa. Agora, teoricamente e na prática isso não acontece, é-nos pedido trabalhos, são-nos propostos desafios, mas que de facto, a parte da criatividade é um pouco por autonomia. [gesticula freneticamente].

Lurdes – Sim, não há… ou seja, é desenvolvido como um fim, não um meio… eles em vez de nos conduzirem num caminho para a criatividade, eles pedem-nos a criatividade, ou seja, ele é desenvolvida sim, mas como um fim, o meio somos nós que o fazemos, o caminho é percorrido por nós, com as ferramentas que nós arranjamos…

Olga – Exatamente…

Diana – Não considero que tenha a ver essencialmente com a nossa formação, ou seja, nós desenvolvemos a criatividade mas…porque nós o queremos ou porque nós procuramos, portanto eu acho que não está implícita no currículo de formação de professores.

IA – Ou seja, podiam estar num outro curso qualquer e as atividades surgiam na mesma, é isso?

Lurdes – Se os desafios fossem os mesmos noutro curso, a criatividade desenvolver-se-ia na mesma porque, se me pedissem para construir uma casa com esparguete, na engenharia ou aqui, a minha criatividade ia desenvolver-se na mesma… agora, se a engenharia me explicasse como é que eu construía uma casa com esparguete, se calhar havia mais desenvolvimento do que aqui só a pedirem-me a casa com esparguete.

Rita – Eu acho que é assim, nas disciplinas, naquelas unidades curriculares em que nós temos realmente que ter criatividade, como por exemplo na de seminário interdisciplinar como estamos agora, nesta aula que estamos a ter, foi-nos pedido um projeto, cujo tema seria "Cá dentro e lá fora", e tínhamos, temos, temos que desenvolver uma sequência didática com atividades criativas, diferentes com crianças do 1º ciclo, ou seja, eu acho que pedem-nos para… nós vamos obrigatoriamente desenvolver a nossa criatividade para fazer este exercício, ou outro, mas acho que nos podiam, eu nem digo ferramentas, eu digo, a única coisa que nos foi apresentada foram livros, imensos livros, todos os professores traziam livros, livros muito engraçados com ideias muito originais…

Diana – Não, todos traziam os mesmos livros…

Olga – Os mesmos livros…

Diana – Foi apresentado uma vez, depois os mesmos livros foram trazidos inúmeras vezes.

Rita – A professora Cristina de português foi a que trouxe mais livros e houve uma aula em que ela esteve a mostrar vários livros…

Olga – Oh sim…

Rita – Aaaa, agora eu acho sim que poderia haver mais… eles próprios

Olga – Mostrar-nos o quê?

Rita – É assim, não é mostrar-nos porque se for para nos dar o exemplo de uma coisa que já está feita nós se calhar vamos ficar um bocado agarradas `àquilo e isso vai ser o nosso limite.

Olga – Sim…

Rita – Agora, acho que nos podiam dar… como estavas a falar de inspiração, alguns elementos de… ou exercícios que nos permitissem desenvolver mais a criatividade, acho que sim, nesse aspeto poderiam melhorar nisso… nesse aspeto deveriam ser melhoradas as nossas disciplinas.

Paula – Se tu reparares, nunca… tu disseste que nos pediram uma atividade criativa mas não nos pediram uma atividade criativa, aqui, pelo menos a mim, não me lembro de alguma vez nos terem pedido uma atividade criativa.

Rita – Não pediram por essas palavras…

Paula – Cada um, mas tu és criativa porque tu queres. Nunca te disseram: "Olha, faz uma atividade criativa".

Diana – E eu acho que criativo é subjetivo. Para mim pode ser uma atividade que aparentemente é uma como tantas outras, para ti que se calhar nunca viste nada daquilo já não é tão criativa portanto também tem a ver com a nossa, pronto, com o que nós vivenciamos no dia-a-dia.

IA – E aí, concordas, achas que também concordas com a opinião da tua colega? Das atividades serem criativas para uns e menos para outros, o ter que dar exemplos como uma forma de potenciar ou desenvolver a criatividade?

Rita – Não, eu não disse exemplos, eu disse que dar exemplos é mau porque limita, acho que podem ser dadas inspirações tipo exercícios, a inspiração como exemplos concretos daquilo que… porque depois nós temos tendência de repetir.

Diana – Eu acho é que devíamos trabalhar a pensar fora da caixa, e eu acho que isso poderia, lá está…

IA – E como? Como é que os professores poderiam fazer isso?

Diana – Eu acho, eu também, pronto, lá está, eu por não saber, nunca ter tido algo assim, só me baseio naquela presença [da senhora], porque nós fizemos… dávamos, eu já não me lembro…

Lurdes – Tínhamos uma imagem e depois tínhamos de desenvolver…

Diana – Era isso, era uma pulseira, e o que é que podia ser para nós aquela pulseira. E nós tínhamos que fazer uma lista de coisas que poderiam ser, mas, como é que nós… nós tínhamos que obrigatoriamente, não sei quantos é que eram, mas vá, tínhamos que dar 20 fins à pulseira, mas os fins que dávamos nós é que sabíamos. Foi-nos imposto de facto algo, mas eu acho que… e depois a partilha…

Lurdes – Sim, por exemplo, o meu grupo tinha 20 funcionalidades para a pulseira e o grupo dela tinha outras 20 e depois ver quais é que eram comuns, ou seja, se a minha ideia, ou seja, se eu tivesse pelo menos umas 17 iguais ao do grupo dela, será que as nossas ideias eram de facto assim tão criativas, tão fora da caixa? Eu acho que passa tudo … pronto, lá está, pela funcionalidade da pulseira, pela forma como nós vemos uma imagem, uma imagem para mim é vista de uma forma, a mesma imagem para outra pessoa é vista de outra forma… até a parte do chegar ao projeto, nós tivemos uma atividade que era, diziam-nos palavras super descontextualizadas e depois tentávamos criar uma ligação entre essas palavras, e, esse caminho até à, à última palavra ou o caminho mesmo, ia levar-nos a um tema, a um projeto, ou seja, eu acho que o que falta neste curso é este tipo de oportunidades ou seja, de um dia chegarmos aqui e termos uma oportunidade para realmente sairmos da caixa e debatermos entre colegas, o que para mim este quadro branco é, que potencialidades e desvantagens é que tem, e o que é que significa para a minha colega do lado, ou seja, não só pedir o fim, mas o caminho, o meio também tem que ser feito connosco, lá está, a inspiração que a Diana estava a falar, acho que é mais isso, e que não é feito [baixa a voz para o final]

IA – Partilham da opinião aqui das colegas [investigadora aponta para as alunas Lurdes e Diana], só de vez em quando é que direcionada para o desenvolvimento da criatividade as atividades?

Cristina – Concordo com o que elas disseram, acho que há uma falta de incentivo por partes dos professores para nós fazermos… para irmos mais além digamos assim.

IA – Então agora pego no incentivo… os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Incentivo de ação, já percebi que é muito verbal…

Diana – Sim. [Vários sins ouvem-se no grupo]

Lurdes- O incentivo está lá, o incentivo basicamente é a nota que vamos ter no final, ou seja, façam este projeto e o meu incentivo é acabar este projeto, ou seja, fazer este projeto…

Diana - … com boa nota…

Lurdes – Exatamente. Ou seja, o incentivo parte muito da nota que vamos ter…

IA – E na nota, na nota esse incentivo reflete-se? Ou seja, se forem criativas depois têm essa valorização?

[Algumas alunas riem-se ironicamente, ouvem-se alguns "não"]

Paula – Raramente… [pouco percetível no meio dos comentários variados]

IA – Diz?

Paula – Raramente…

IA – Ai é? Sentem que se forem criativas não são valorizadas?

Paula – Sim

IA – Sim ou não?

Paula – Não é valorizado…

Rita – Eu não sinto isso, eu sinto que quando nós somos criativas somos valorizadas, agora depende da expetativa das pessoas

Lurdes – Sim, e lá está, é isso…

Rita – Tu trabalhas para um 20 e tens um 17 se calhar…

Lurdes – Exato, depende muito de pessoa para pessoa…

Diana – O problema é que muitas vezes não trabalhamos para o 20, trabalhamos para o 40 ou para o 50…

Rita – Mas isso são as tuas expetativas, não podes ter um 40 ou 50, nem 24, tens uma escala de 0 a 20…

Diana – o que o número tem a ver?...

Rita – O que é que tu disseste? Que trabalhavas para o 40. [riem-se]

Diana – Não, eu acho que o nosso trabalho não se restringe a uma nota, não é? Porque eu posso trabalhar imenso e sei que a escala vai ser até 20, percebes o que eu quero dizer? Eu trabalho para, um trabalho de qualidade, e essa qualidade é que de facto vai ser refletida, não é o tempo que eu trabalho, era isso que eu queria dizer…

Lurdes – Eu acho que a Diana tem uma certa razão, ou seja, tudo depende da forma como vêm o nosso trabalho. Eu posso ver o meu trabalho como algo, a melhor coisa que eu já fiz, mas (01:05:04) mas se calhar para os professores desta disciplina…

Flávia - … se calhar já viram melhores…

Lurdes – Exatamente, se calhar já viram coisas melhores, ou fariam de outra forma, ou falta ali qualquer coisa que eu faria de utra forma,

Diana – Sim, sim…

Lurdes – Ou há ali um exagero que podia ser mais trabalhado…pronto…

Diana – Sem dúvida…

Flávia [começa a falar baixinho, impercetível até se tornar audível] … que estamos à espera que a nota que nos atribuíram não é justa…

Lurdes – Depende, depende…

Flávia – Depende, pronto, há situações em que não é justa, mas não é por estar à espera de ter um 18 e depois ter um 16 e...

Diana – Oh, claro, mas isso até numa frequência e não precisas de fazer nenhum trabalho, é exatamente o mesmo…

Flávio – Não, mas isto é um bocado no sentido em que trabalhas tipo p´ó 40, exatamente, nós trabalhamos para o melhor que conseguimos, não quer dizer que vamos alcançar….

Diana – Não, mas era mesmo aí que eu queria dizer …o que eu estava a dizer era que…

Flávia – Não quer dizer que a nota que depois tenhamos seja injusta…

Alice – Cada um trabalha para o melhor…

Diana – Não se trata, a nota não se trata de ser uma reflexão do trabalho ou não, era aí que eu queria, que eu queria chegar, até porque, isso da criatividade… porque mal seria, em que eu fizesse um trabalho em que eu não achasse que estivesse dentro dos parâmetros que eu queria, ou seja, se eu não lhe reconheço, se eu não lhe reconheço qualidade, muito menos uma pessoa que está de fora o irá reconhecer. É óbvio que isso nem sequer está em questão. Aquilo que eu digo, e acho que até foi a Lurdes uma vez que deu esse exemplo, que é aí que eu quero chegar pelo facto de não sermos reconhecidas, uma pessoa que, acho que até foi relativamente a uma reflexão julgo eu, em que a Lurdes dedicou imensas horas, pesquisou imenso para fazer uma reflexão, enquanto a outra Filipa fez uma reflexão na hora do almoço, em 5 minutos, e a nota foi exatamente a mesma. A questão que eu coloco é: Será que foram corrigidas as reflexões?...

Lurdes – A reflexão não era, a reflexão não tinha nada a ver com a criatividade, mas sim, fotografia e trabalho de pesquisa e tudo mais, ou seja, eu acho que não é valorizado é …o trabalho, nesse caso específico, aconteceu eu andar, aconteceu eu andar a pesquisar em vários livros, fazer um trabalho estruturado, com referências que era aquilo que nos estavam a pedir, e, e, outra colega minha, não meteu sequer uma referência bibliográfica e teve exatamente a mesma nota, ou seja, eu acho que… aqui há, há um… ou seja, achoque há um padrão, não sei

explicar, os trabalhos estavam aí e depois os trabalhos individuais está satisfatório pronto, vai a mesma nota. Não era trabalho de criatividade, eu em relação à criatividade, é algo muito subjetivo porque a criatividade, para uma professora de artes visuais pode ser uma coisa, a criatividade para uma professora de matemática pode ser outra, e para um professor de estudodo meio e ciências sociais pode ser outra,…

Diana – Claro, por isso é que eu estava a dizer, quando falámos eu lembrei-me logo desse exemplo porque, pronto, a criatividade é algo que cada um julga e avalia da sua forma, agora, num trabalho que seja escrito, há uns parâmetros de qualidade gerais, e aí já há mais um termo de comparação… com a criatividade é mais relativo não é? [sorri]

Aida – Quando nós temos um trabalho mais criativo, somos muito mais valorizadas e isso vai acabar por incentivar, num futuro próximo, porque nos próximos trabalhos nós pensamos, se da última vez, ou se aquele grupo foi mais valorizado por ter levado uma trabalho que vai para além daquilo que era pedido, foi muito valorizado, nós se calhar até podemos tentar fazer alguma coisa fora do, do, do nosso registo, tentar ir mais além, e aí sim, podemos ver que, que, esse trabalho é muito mais valorizado, e isso serve de incentivo

IA – Para ti é incentivar?

Aida – Do meu ponto de vista é, completamente diferente de eu levar um trabalho…

Lurdes – É incentivado… desculpa, é incentivado no fim, depois de já teres feito o trabalho todo…

Alice – Sim, mas a questão era se a criatividade era refletida na nota

IA – Se era incentivada, há várias formas de incentivar, falaram …

[várias vozes sobrepõem-se sem se perceber o que diziam]

Lurdes – Estavam a falar do incentivar mas no fim, ou seja, pelo feedback que te dão, eu para mim, o incentivar também faz parte do feedback final e da avaliação e tudo mais, mas o incentivo para a criatividade não pode ser só, depois de teres feito, tem de ser ao longo do seminário incentivarem-me a sair da caixa, ou seja, não só no fim, mas no meio.

IA – E tu achas que no meio é incentivado?

Lurdes – No meio não é incentivado, de todo. É no fim, agora no meio não é.

IA – Há aqui opiniões muito díspares, ou seja, é engraçado, lá está as pessoas…

Lurdes – Lá está, eu posso-me sentir incentivada com um livro, e a Lia pode não se sentir incentivada por esse livro, lá está…

IA - E aquele conjuntinho de meninas? Vocês acham que é incentivada a criatividade durante o curso? [aponta para as alunas mais ao fundo do grupo]

Filipa – Mais ou menos…

IA – Então?

Filipa – Também concordo com a s minhas colegas. No início pedem-nos para, para fazermos um trabalho criativo, mas depois dão-nos um tema para nos guiarmos perante o tema.

IA – E isso limita-te?

Filipa – Sim.

Alice – Mas lá está, é o que a Diana há bocado estava a referir-se quando dizia o castanho, o facto de nos darem um tema só nos limita se nós o virmos como uma limitação.

Rita –. Nós podemos fazer coisas diferentes dentro do tema que nos é dado.

Flávia – E a verdade é que isso já aconteceu, dentro do seminário nós tivemos o mesmo tema indutor, e, nós fizemos… nada é igual, com o mesmo indutor…

Íris – Tínhamos uma história e com resultados completamente diferentes…

Noémia – E se calhar se também nos dissera: então vá, façam aí um trabalho sobre o que vocês quiserem. Se calhar também nos sentíamos um bocado perdidas não é?

Aida – Mas o que é que querem mesmo? O que nos limita mesmo é… não tem acontecido muito, mas às vezes acontece, é, proporem-nos o que é que temos exatamente que fazer, ou seja, não nos darem liberdade para ir mais… ou pensar numa coisa mais… claro que não acontece muito mas…às vezes acontece isso.

Mara - … mesmo que te imponham, tens de fazer isto, isto e isto, tu é que pões os teus próprios limites…

Aida – Se temos um tema que é limitado por nós, é claro, vocês nesta fase fazem exatamente isto, noutra fase fazem isto, noutra fazem exatamente a que quiserem… não há grande, não há grande liberdade para pensarem mais. Não estou a dizer que é o que acontece sempre, mas acontece, muitas não…

Rita – Eu acho que o nosso curso…

Aida – Mas a maior parte das vezes incentivam, desenvolvem a nossa criatividade.

Rita – Eu acho que é diferente, incentivo é uma coisa e depois o desenvolver é outra e é a esse ponto que eu estou a chegar, ou seja, eu acho que no nosso curso, geralmente as unidades curriculares nos incentivam à criatividade, sem dúvida que sim, pelo menos o meu ponto de vista é esse, agora, esse desenvolvimento da criatividade em nós, puxar por nós, esse processo, acho que devia ser, podia e devia ser mais tempo…

Lurdes – E também não é preciso muito lá está, eu se calhar hoje, e depois deste debate, sinto-me mais motivada a ser criativa, podíamos ter feito isto em todas as sessões de seminário, por exemplo. Sei lá, há coisas muito pequenas que podem ser feitas e não foram feitas, e esta conversa é um exemplo, pelo menos p´ra mim, pode não ser para outra colega minha…

IA – Acaba por ser um incentivo?

Lurdes – Sim, o apenas falar, o debate ou a apresentação de ideias, não sei, eu acho que não é preciso muito, também não estamos a pedir para nos trazerem um quadro de Picasso para a sala de aula, não e isso que nós estamos a pedir.

Rita – Eu acho que na prática, o que é que seria? Seriam exercícios como aquela senhora holandesa teve a fazer uma sessão connosco, num seminário?, já não sei, e nos trouxe uma panóplia de exercícios para nós, sei lá, com um objeto, o que é que podia ser este objeto? Às vezes pequenas coisas como a Lurdes estava a dizer, que podem ser muito importantes para a nossa formação e para esse desenvolver da criatividade. Não é preciso coisas muito complexas, sei lá, são pequenos exercícios, e essa parte não existe no nosso curso.

[Silêncio no grupo em jeito de concordância com o que a aluna Rita tinha acabado de dizer.]

IA – Já que estamos aqui a conversar, e vocês estão a expressar ideias, vocês acham que durante o curso existe um clima favorável à expressão das vossas ideias?

Flávia – Quer dizer, não é que o clima seja mau, mas não há oportunidade assim…

IA – Vocês podem se libertar?...

Rita – Podemos dar as nossas opiniões…

Flávia – Nós podemos falar, sim, mas não há um momento que seja… tu acabas por dar [faz o gesto com a mão para baixo transmitindo a ideia de que algumas ideias são dadas mas indiretamente]

Rita – Em relação a elementos da avaliação não é, não, não, não tem sido flexível, é aquilo e aquilo e pronto…

Lurdes – Nós dantes, no secundário, fazíamos imenso heteroavaliação, eu acho que aqui é muito pouco feita, ou seja, não a heteroavaliação de apontar o dedo à pessoa mas, olha, eu faria desta forma, gostei muito, nunca tinha pensado dessa forma… Eu acho, lá está, uma reflexão…

Aida – Acaba por acontecer…

Lurdes – Hum?

Aida – Acaba por acontecer sempre a heteroavaliação quando apresentamos um trabalho é sempre dada a oportunidade à turma de poder dar a sua opinião, e na sua opinião, a pessoa diz, como é que poderia fazer, e se…

Lurdes – Então se há eu não tenho um clima favorável para isso.

Rita – Mas isso é um bocado, por exemplo, eu estou-me a lembrar do seminário…

Aida – Acaba por ser uma heteroavaliação, não escrita, mas em que podes dar a tua opinião…

Rita – O seminário passado, o seminário que tivemos no semestre anterior, a heteroavaliação que foi feita, foi feita uma apresentação, falámos de todos os grupos, mestrado, o outro mestrado também, aaaa…. Quem é que fazia a heteroavaliação? Já estava determinada que aquela pessoa x, y e z é que ia fazer a avaliação ou a apreciação sobre o trabalho que tinha visto, já estava determinado que aquele grupo, o grupo que vinha a seguir é que fazia ao antecedente, ou seja,…

Aida – Mas o resto da turma podia dar a sua opinião.

Noémia – Mas depois obrigava-nos a participar, e há muitas pessoas que não participam…mas só falavam 2 ou 3 pessoas…

Rita - … se não quiserem falar não falam.

Diana – Este trabalho por exemplo em questão, nem sequer (01:17:19) vai ter partilha…

Liliana – Pois não…

Rita – Mas olha, isso nem vamos entrar por aí senão eu vou-me já embora (desabafo de descontentamento)

[Várias alunas demonstram sorrisos cúmplices no sentimento e fazem comentários sobrepostos.]

IA – Deste trabalho, qual?

Diana – Deste seminário…

Lurdes – No dia da apresentação deste seminário não ai haver essa possibilidade…

Aida – É uma exceção, os outros e nos anteriores tem havido…

Rita – Das colegas verem os trabalhos das outras, de haver partilha de …de… sim

IA – Fiquei sem perceber, existe ou não existe clima para a expressão de ideias?

Noémia – Eu acho que sim.

Diana – De ideias… que tipo de ideias?

IA – Para vocês se libertarem e dizerem, gosto disto, não gosto daquilo, quero fazer isto, não quero aquilo…

Flávia – Sim, mas depois podem ser aceites, bem aceites ou não…

Diana – Ah, eu acho que normalmente não há um clima assim tão propício para isso.

Flávia – Não, tu podes dizer aquilo que bem quiseres só que depois… [gesticula com os braços como que a desenrolar algo]

Diana – Não é isso, eu posso dizer, mas digo. É isso que se está a falar…

Flávia – Sim…

Diana – Portanto, eu posso dizer, aliás, eu posso dizer sempre, agora… é clima para isso? É clima favorável? A pessoa faz.

Lurdes – Podia ser mais trabalhado…

Cristina – Podes falar, podes é não ser ouvida, a questão é essa…

Paula – Lá está, então não existe um clima favorável

Diana – Não existe

Cristina – Mas podemos falar…

Aida – Mas não temos todos de ter a esma opinião

Lurdes – Eu acho que podia ser um pouco mais trabalhada, em vez de ser só no final darmos a nossa opinião. 30 minutos depois do seminário, olha, estávamos a pensar fazer desta maneira e nós estávamos a pensar fazer… ou seja, como não é um debate, e se calhar nós não nos sentimos tão à vontade de estar constantemente a partilhar ideias, chega ao momento final que é na altura das avaliações, uma pessoa retrai-se um bocadinho e não quer intervir porque é uma altura de avaliação e não de reflexão, porque se fosse de reflexão, devia ser uma reflexão contínua, e como é, naquele momento, e na avaliação final e tudo mais, uma pessoa já se ressente, ah, não vou dizer isto porque… às vezes nem é uma crítica, é por exemplo, olha, pensei, aqui em vez de amarelo pode ser azul, e os professores… e depois eu se, se tivesse essa opinião, ah, depois os professores podem pensar que azul ficava melhor do que amarelo e depois podem… pronto, então como é um ambiente de avaliação e não de reflexão, uma pessoa acaba por se retrair e é esse clima que eu acho que não é tão favorável. Se fosse trabalhado o clima, vá, de partilha ao longo das aulas, se calhar era mais favorável do que aquele que temos aqui.

Diana – Exatamente, o que verifica que não há.

Olga – Eu acho que, até mesmo no processo e na tomada de decisões, até nos podem pedir a opinião, ok, mas depois é desconsiderada… eles…os professores tomam as decisões e nós temos de aceitar.

Rita – Ou seja, há vontade para o fazer, se calhar depois não há é… depende de professor, depende do contexto, não há recetividade… não estão nem aí para aquilo que nós estamos a dizer… mas o clima… eu sinto-me livre de expressar aquilo… agora, se a minha opinião é levada em conta… se…se…se realmente é refletida e se as nossas opiniões vão pensar nelas para casa e depois, olha, então se calhar vamos fazer diferente, isso se calhar já não existe… mas agora o clima… tu expressas-te (aponta para a colega à sua frente), expressas a tua opinião, e eu expresso a minha…

Diana – Mas eu não expresso sempre que quero, nem sempre há clima para isso, e, há bem pouco tempo houve bem prova disso. Nem sempre há clima para nós expressarmos as nossas opiniões…

Rita - … Em relação à avaliação, era o que estávamos a dizer a princípio, que acho que os parâmeros, por exemplo, acho até que havia uma questão dessas… já não me lembro muito bem mas acho que se a avaliação era uma coisa que nos impunham, ou se nos ouviam para os alunos dizerem que não concordavam ou não concordam que fosse assim ou que gostariam que fosse de outra maneira por isto e por aquilo, e aí não temos recetividade.

IA – Mais alguém quer dizer alguma coisa?... Continuando então … consideram que existe interesse por parte do professor na vossa aprendizagem?

Noémia – Alguns sim outros não. É assim, eu acho que aqui até temos um ambiente mais… se calhar se formos a comparar com a universidade, os professores são um bocadinho, não sei, um bocadinho… até temos um ambiente mais diferente…mais família, … sim, sim, mas claro que há professores que se preocupam e há outros que é o que é e pronto… é lançar a nota na pauta e não se preocupam mais.

IA – Vocês concordam?

[Grupo unanimemente acena ou pronuncia afirmativamente.]

IA – Na avaliação e metodologia de ensino, as aulas, as vossas aulas aqui contemplam diferentes formas de lecionar e de avaliar?

Lurdes – Há sempre aquelas disciplinas mais teóricas e mais práticas, logo aí já é uma metodologia diferente porque a avaliação numas é numa frequência, não é?, um somatório de teoria estudada, e há a avaliação que parte mais de nós, ou seja, num trabalho em vez de ser num dia de frequência de estar a avaliar conhecimentos, já é diferente…

Aida – Se for um trabalho contínuo, não é?, ao longo de várias aulas, todo o processo de realização até ao trabalho final, e depois a apresentação desse mesmo trabalho, são duas valências…

IA – Acaba por ser dentro do mesmo registo, é isso? Como forma de lecionar, as estratégias optadas andam sempre no mesmo registo ou há diversidade?

Rita – Há de vez em quando exceções. Estou-me a lembrar da cadeira que tivemos no outro semestre com o professor António…

Alice – Mas lá está, para mim essa cadeira não foi propriamente uma exceção porque com o professor Miguel tínhamos feito exatamente a mesma coisa…

Aida – Mas essa cadeira não foi lecionada, é verdade, vocês escolhem os domínios de português, escolhem o ano, e preparam o material didático para ir brincar nessa idade, tivemos que preparar 4 materiais didáticos, e depois as aulas foi, apresentação desses materiais didáticos…

Rita – Se calhar foi excessivo, mas para mim, prefiro mais uma disciplina assim, quem me dizem… em que me dão limites…

Aida – Sim, mas da parte do professor, não houve propriamente preparação…

Noémia – Sim, mas professor que é professor não ensina nada…

Diana – Era isso que eu estava a tentar perceber, não estava a perceber o que ela estava a dizer… em termos de prática docente, ele não teve uma prática presente, a metodologia é uma coisa que eu posso concordar com a metodologia que ele utilizou para desenvolver as aulas ou não, agora, em termos de intervenção dele, nós não tivemos nenhum suporte teórico que nos ajudasse a desenvolver as atividades, percebes?, na cadeira dele. Portanto, eu acho que em termos de prática dele, neste caso, digo o mesmo das aulas de agora, [vira-se para a colega como que a pedir ajuda] como é que é?

Paula – Organização e gestão…

Diana – Organização e gestão, portanto, eu acho a metodologia até eficaz porque de facto é pertinente para nós e enriquece-nos, mas em termos de prática docente, não há intervenção docente.

Aida – Mas isso não quer dizer que não seja benéfico para nós…

Rita – Respondendo à pergunta…

IA – Se há várias formas de lecionar ou se andam sempre na mesma…

Diana – Há vaias metodologias…

Aida – Há várias formas…

Rita – Há várias formas…

[Respostas sobrepõem-se de várias alunas concordando com as colegas anteriores.]

IA – E de avaliar?

Rita – Como assim?... Ah! De lecionar e avaliar!

IA – É através de frequências ou se …

Diana – É frequências e trabalhos…

Aida – É avaliação de trabalho contínuo. Num seminário, as aulas são avaliadas… claro que, a avaliação reflete-se mais no produto final, não é?, mas nós somos avaliadas em todas as aulas…

Ana – Eu acho que não vais ser avaliada…. [confusão de várias alunas a falar ao mesmo tempo]

Flávia - … em teoria…

Aida - … mas se não fores às aulas não vais ser avaliada…

Ana - …mas não conta as aula, conta as presenças nas aulas. Tu até podes vir para aqui e estar a aula toda a mexer no computador, desde que tenhas a folha assinada tudo bem…

Aida – Na teoria conta, se estás presente na a preparar o trabalho, não quer dizer que na prática isso aconteça… pronto, eu estou a falar nesse sentido, estamos sempre a ser avaliadas, porque se nós faltarmos à aula, vamos ser penalizadas…

Flávia – Pronto, lá está, estás a ser avaliada a tua presença…

Aida – Sim, mas supostamente tu estás ali a trabalhar

Sandra – Não estão a avaliar o teu trabalho na aula, estão a avaliar a tua presença na aula…

Olga – Eu vou ser muito sincera, em muitas vezes estou aqui na aula e estou a fazer trabalhos de prática em vez de seminário, mas está a contar, tenho a folha assinada…

Lurdes – Mas também se fosses avaliada pelo teu desempenho nas aulas era um bocadinho injusto, a mim, pelo menos a minha criatividade às vezes surge-me… a… no banho…

[Várias alunas se sobrepõem com comentários concordantes com o que a colega dizia acerca da ocasião para surgirem ideias criativas.]

Lurdes – Entre estar aqui obrigada a ter ideias… eu sou uma pessoa que faço tudo em cima do joelho e tenho 3 meses para fazer uma coisa, é claro que não vou fazer aquilo naqueles 3 meses…

Lia – Entre estar aqui ou não estar, é igual…

Aida – Sim, mas é assim que acontece, não é?

Rita – Sim, mas pronto, respondendo à pergunta, o registo de avaliação ou é trabalhos ou é frequência. Quando é frequência é aquilo, escrever, quando é trabalhos, pode haver várias modalidades…

Mara – Ah, e temos uma frequência que é escolha múltipla…[vários comentários e risos sarcásticos se sobrepõem]… é uma metodologia diferente… e nós corrigimos…

Rita – Ah, eu adoro, e somos nós que corrigimos…

IA – Como é que é?

Rita – É uma frequência que nós fazemos de questões, respostas múltiplas… problemas de comportamento e necessidades educativas especiais, e então o professor corrige logo no fim, …

Íris – Nós é que corrigimos…

Rita – Sim, nós trocamos as frequências, o professor põe as respostas certas escritas no quadro, a alínea que está certa, nós corrigimos e saímos logo dali com a nota…

Alice – Ao menos saímos logo com o feedback, não ficamos a pensar com a nota que tivemos ou não tivemos… [risos na sala]

Diana – Também é isso que falámos de dar aulas, ir ao encontro do que é dar aulas, esse professor defende que o feedback deve ser imediato, portanto, ao menos é coerente…

[O grupo turma ri-se e sobrepõem-se vozes e comentários impercetíveis dada a confusão nas intervenções.]

Alice – Chegas ali, numa hora fazes a frequência sabes a nota e vais-te embora…

Íris – Numa hora?!, nem isso…

Alice – Menos não é? Ah, ontem foi, 39 perguntas 30 minutos, …[confusão nas intervenções] é assim, as metodologias são diferenciadas e a avaliação também… por vezes…

[Diálogos sobrepostos acerca da educação especial.]

IA – Obrigada pelas vossas opiniões, pelos vossos desabafos, foi muito interessante…

[Investigadora e alunas despedem-se agradecendo mutuamente a oportunidade de reflexão e contributo para o trabalho de investigação.]

Apêndice 17

Análise estatística e de conteúdo de pergunta aberta de inquéritos por questionários aplicados a discentes.

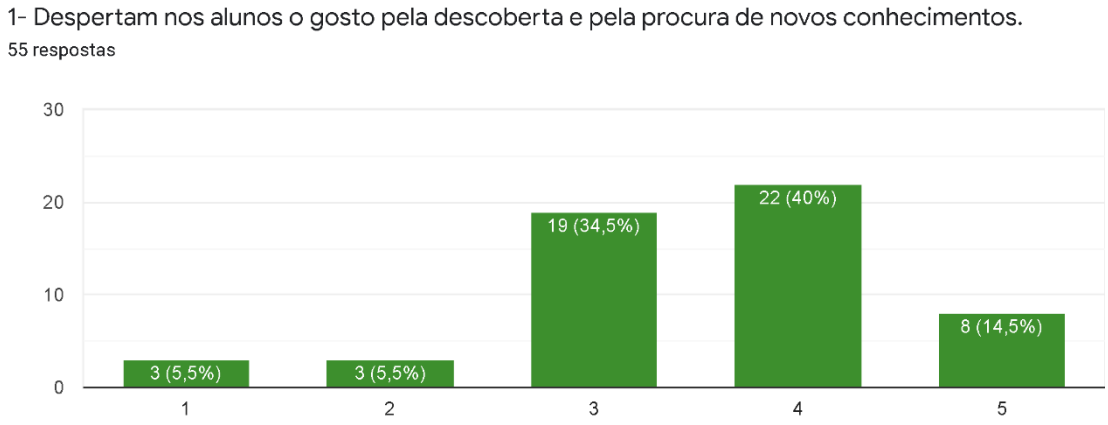
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO COM UMA PERGUNTA ABERTA A APLICAR AOS ESTUDANTES

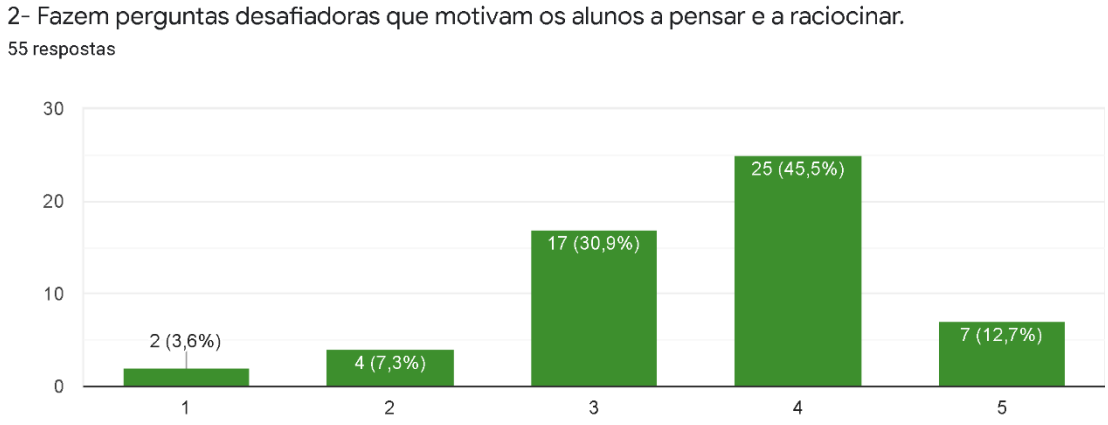
Adaptado do inventário de práticas docentes para a criatividade na educação (Morais, Almeida, Azevedo, Alencar e Fleith, 2014)

1º- Leia atentamente as afirmações e avalie relativamente à atuação pedagógica dos seus professores do curso;

2º- Coloque uma cruz na quadrícula que melhor corresponde à sua maneira de pensar, de acordo com a escala:

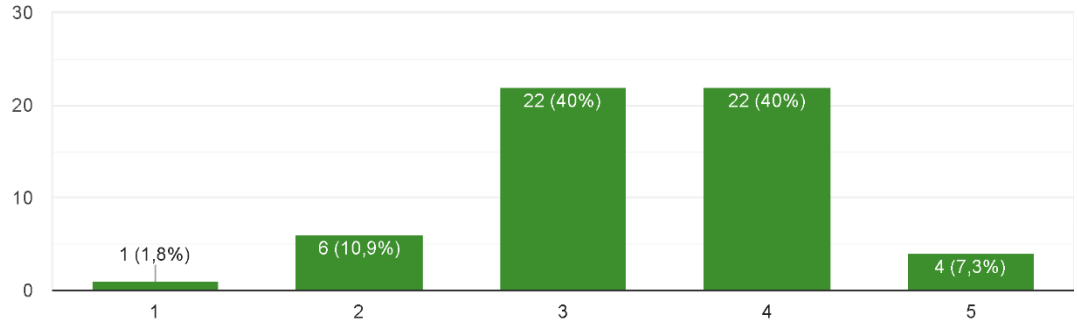
1= Discordo totalmente;
2=Discordo
3= Nem discordo nem concordo
4= Concordo
5= Concordo totalmente





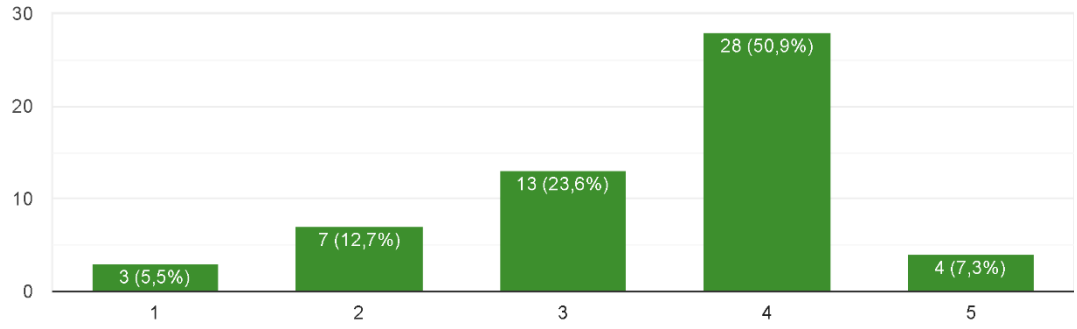
3- Estimulam os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema.

55 respostas



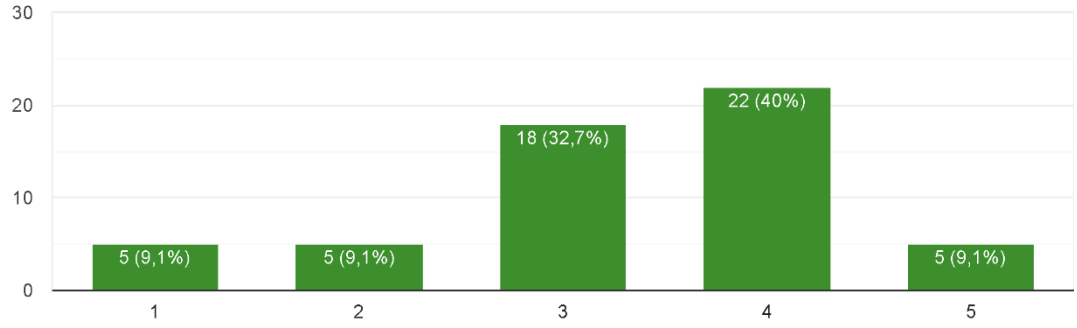
4- Estimulam a iniciativa dos alunos.

55 respostas



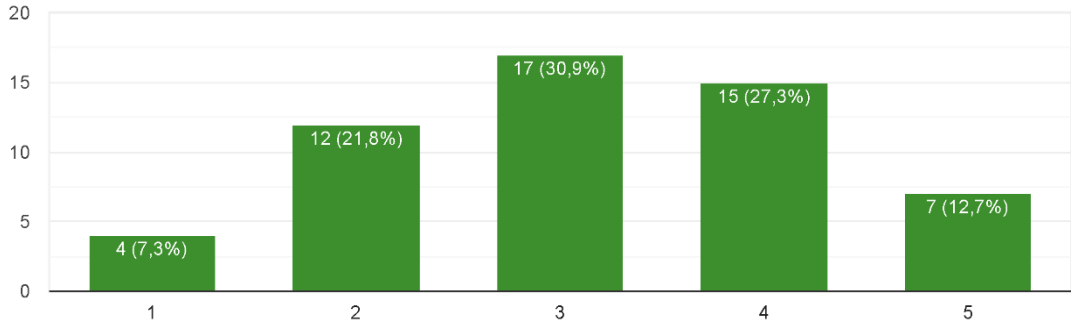
5- Estimulam o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina.

55 respostas



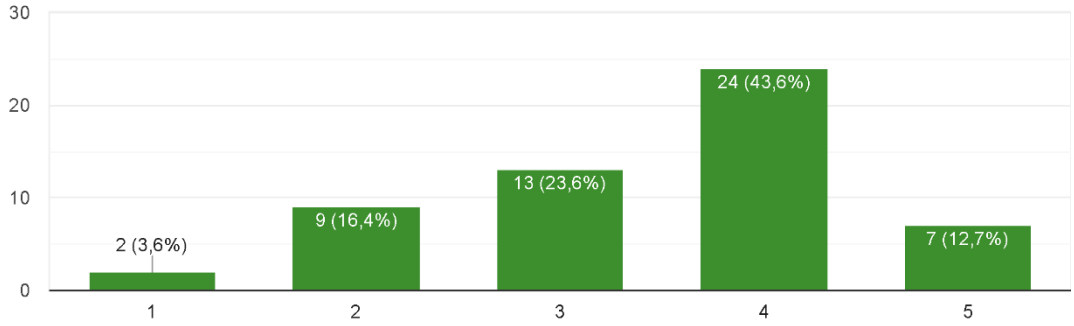
6- Estimulam a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõem.

55 respostas



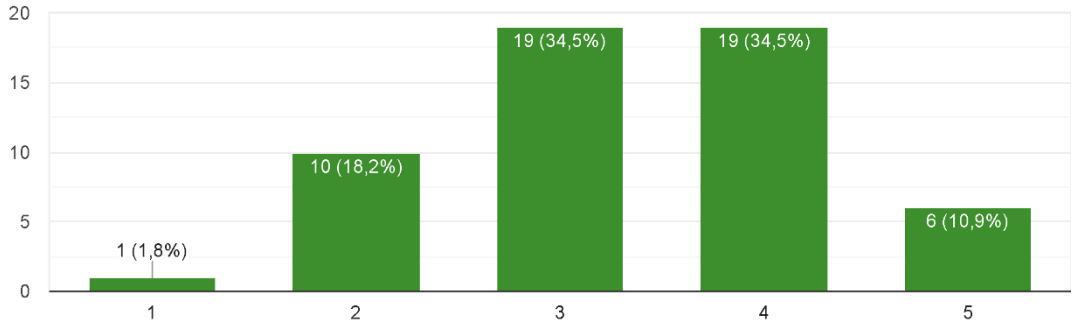
7- Desenvolvem competências de análise crítica nos alunos.

55 respostas



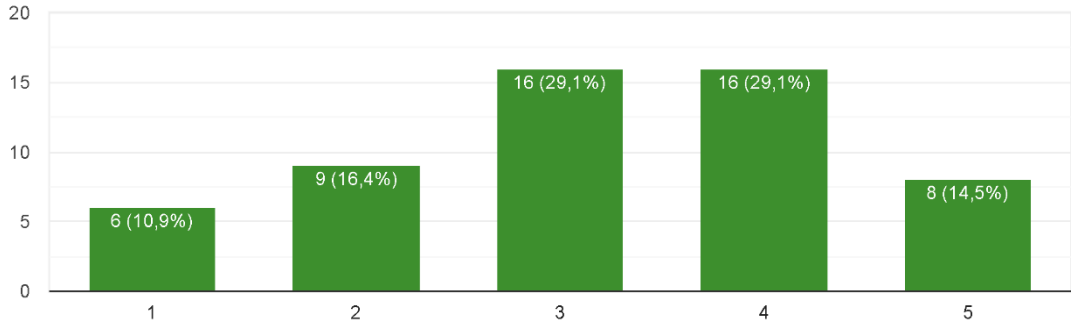
8- Levam o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo.

55 respostas



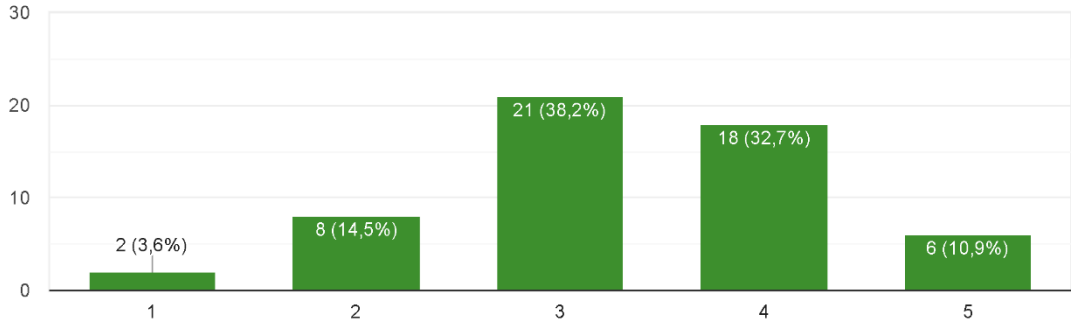
9- Valorizam as ideias originais dos alunos.

55 respostas



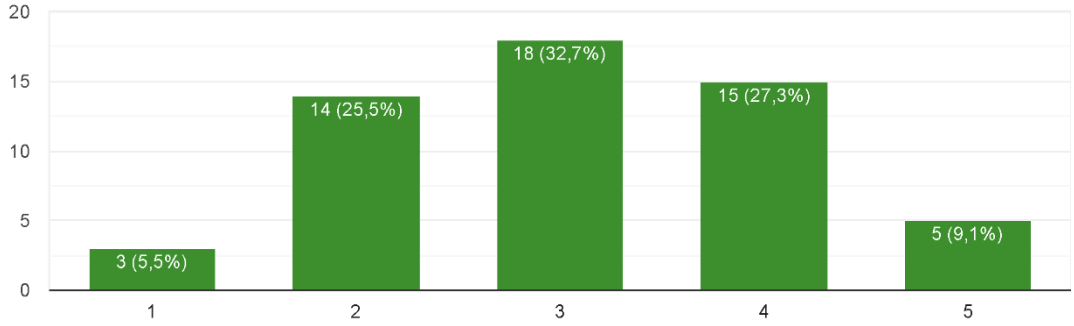
10- Criam um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos.

55 respostas

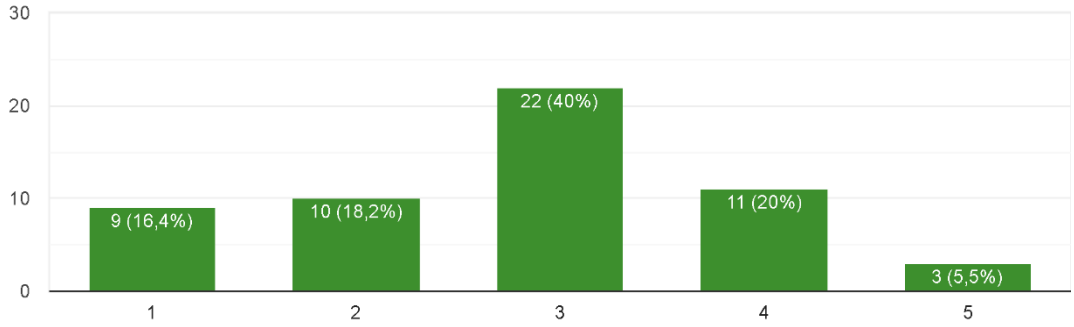


11- Dão tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias.

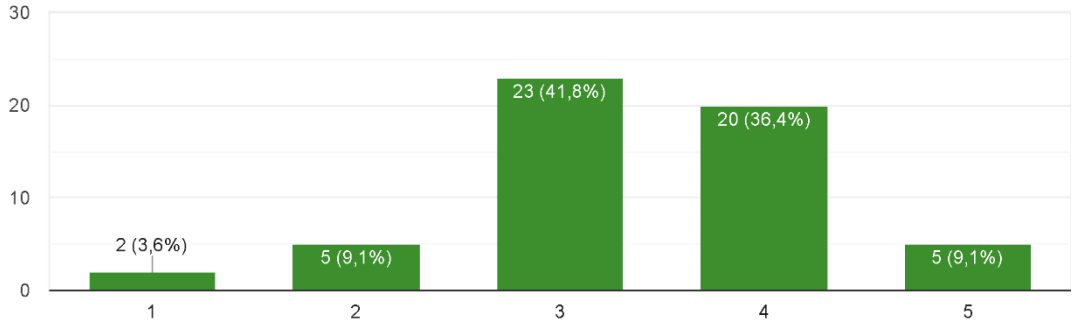
55 respostas



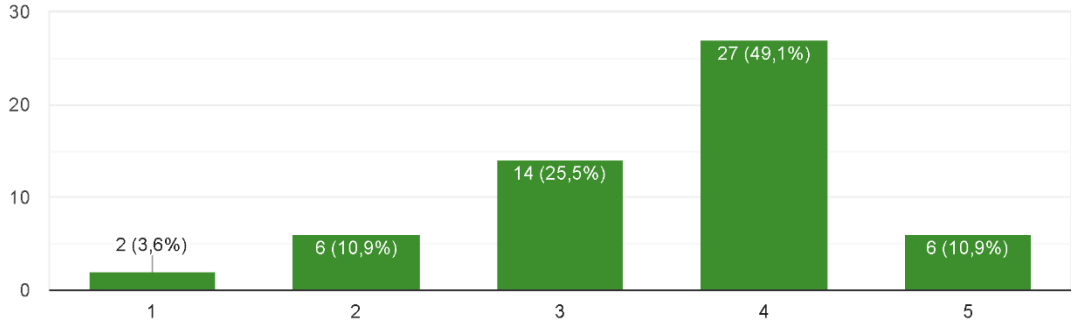
12- Dão oportunidade para alunos discordarem dos seus pontos de vista.
55 respostas



13- Escutam com atenção as intervenções dos alunos.
55 respostas

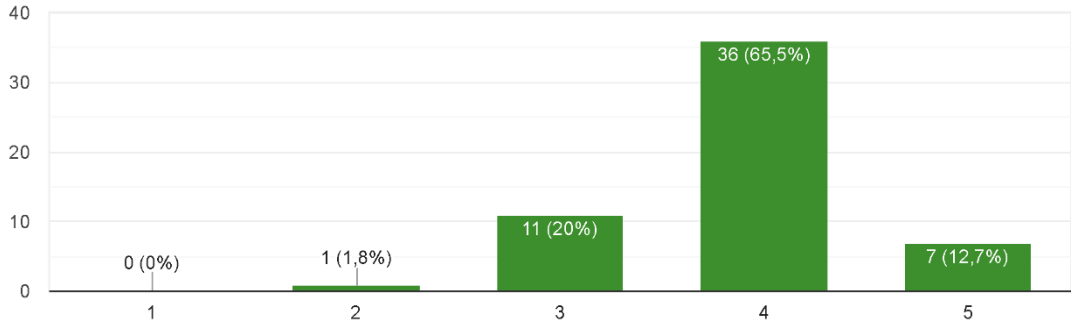


14- Utilizam exemplos para ilustrar o que ensinam em aula.
55 respostas



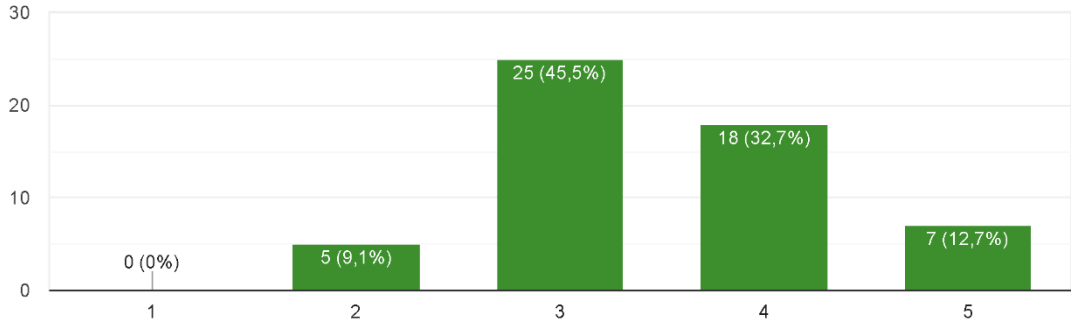
15- Têm disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos.

55 respostas



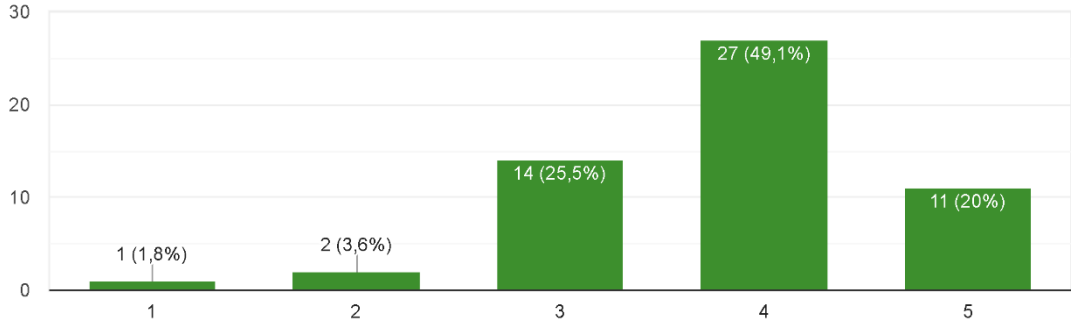
16- Proporcionam ampla bibliografia dos conteúdos abordados.

55 respostas



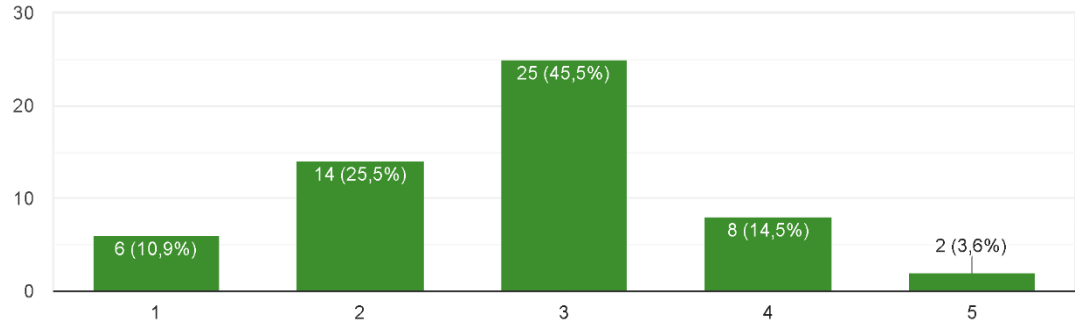
17- Têm disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula.

55 respostas



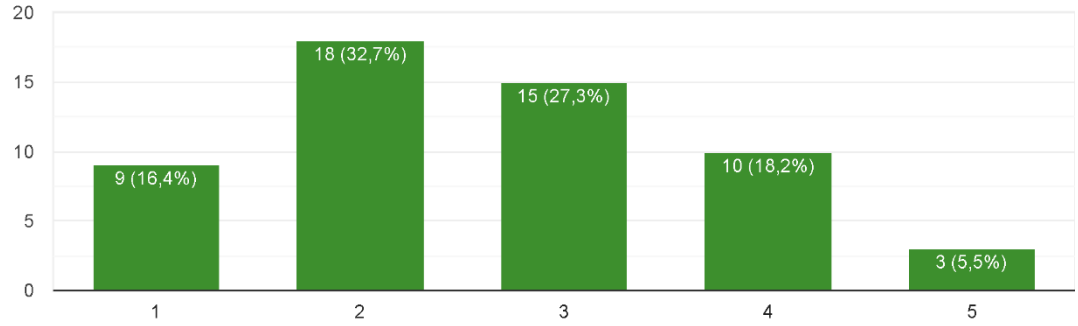
18- Não estão atentos aos interesses dos alunos.

55 respostas



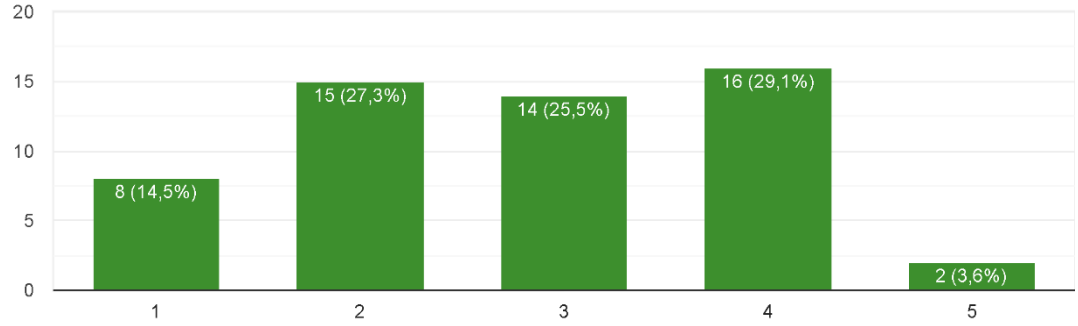
19- Preocupam-se apenas com o conteúdo informativo.

55 respostas

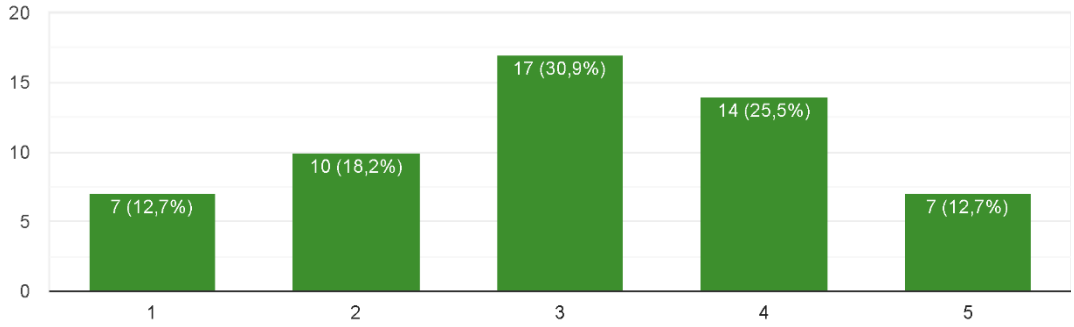


20- Na avaliação, exigem apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio.

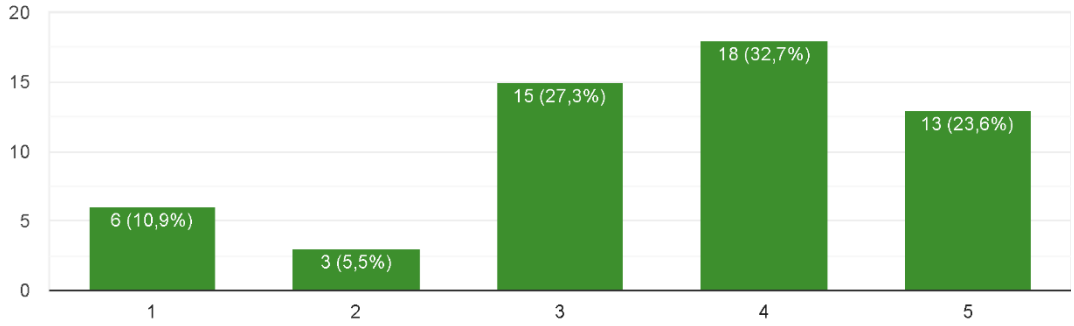
55 respostas



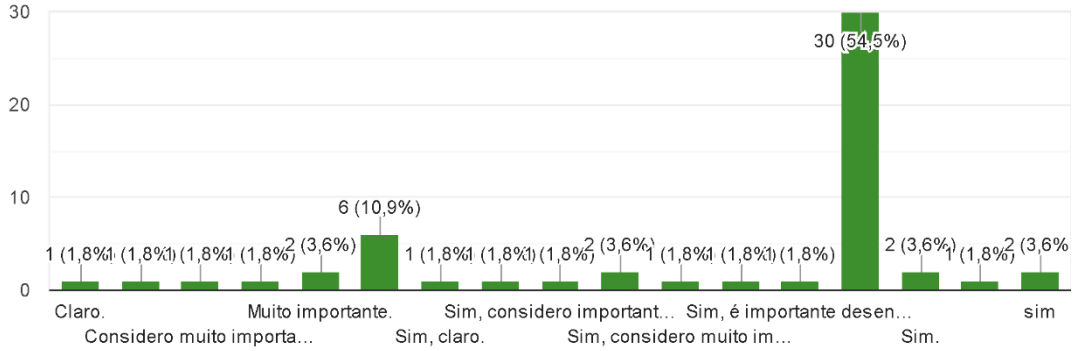
21- Utilizam a mesma metodologia de ensino.
55 respostas



22- Oferecem aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver.
55 respostas



Q. b. Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores?
55 respostas



Q. b.1. Porquê?55 respostas

- Parece-me fundamental o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, pois é necessário que enquanto futuros professores saibamos ser criativos nas nossas estratégias de ensino, de forma a motivar os alunos nas suas aprendizagens.

- Porque é aquilo que advogam para a prática dos alunos a quem ensinam mas o modelo de ensino que usam é diretivo, pouco criativo e em nada experimental de possibilidades criativas. Acaba-se por não ter exemplos práticos da tal "suposta" criatividade exceto pela teoria.

- É fundamental na prática enquanto educadores/professores.

- A criatividade permite desenvolver novas perspetivas, o espírito crítico, o respeito pelas diferenças e a capacidade de desenvolver problemas, com base e conhecimentos já existentes mas aplicadas noutro contexto, de forma diferente.

- Porque, atualmente, é cada vez mais indispensável desenvolver a criatividade, uma vez que esta é uma das ferramentas que nos permite enriquecer o trabalho com os alunos, motivando-os.

- Porque quando apostamos mais na criatividade, conseguimos captar melhor a atenção e interesse dos alunos.

- Acho que é importante os professores terem formação de como desenvolver a criatividade para, posteriormente, proporcionar aprendizagens mais significativas às crianças.

- É importante que, durante a sua formação, os professores descubram as suas capacidades criativas de abordagem aos conteúdos.

- Só assim haverá professores mediadores, professores que saibam educar, ensinar e despertar a curiosidade nas crianças, respeitando a epistemologia própria e cada cidadão.

- É importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores para que na sua prática tenham as ferramentas necessárias para conseguir trabalhar com os seus alunos. Claro que o professor deve estar em constante formação e ser crítico no trabalho que desenvolve.

- Considero que a principal caraterística que um professor deve ter é ser criativo. Um professor deve correr "riscos" sensatos e promover com criatividade momentos lúdicos, inovadores, envolventes, que reforçam a relação que mantêm com os alunos, criando um ambiente motivador, estimulante e em que os alunos têm liberdade para fruir. Na minha opinião, o professor deve olhar para si como um promotor da criatividade e um investigador, de modo a incitar os alunos a procurar e a pesquisar as suas aprendizagens. Estas afirmações são (indicadores do questionário) são fundamentais, assim como pensar sobre elas. No entanto, não podemos generalizar... Apesar de a maioria dos professores estar no mesmo patamar negativo no que respeita às suas metodologias e ao respeito que têm pelos alunos, existe uma pequena minoria que não entra nessa categoria. Sendo assim, esta avaliação, apesar de importante, não é representativa de todos os professores

- Professor criativo terá mais e melhores estratégias para chegar a cada aluno!

- Para os professores também serem capazes de desenvolver essa capacidade nos seus alunos.

- É importante que tenhamos contato com novas ideias e diferentes meios que nos façam questionar, pensar e desenvolver materiais fora da caixa, pois a educação deve ser divertida e igualmente lúdica. E por vezes apresentar aos alunos diferentes estratégias que os façam aprender, além do que acontece nas salas de hoje será importante para a aprendizagem e formação enquanto cidadãos. E é na nossa formação superior que temos de adquirir novas estratégias que nos façam ir mais além e ser criativos.

- Porque se o professor não é criativo, não pode desenvolver a criatividade na criança... a criatividade nasce e têm que ser desenvolvida na criança e no professor

- Sim, porque na minha opinião a criatividade é uma das capacidades essenciais para o sucesso. A criatividade pode ser utilizada para propor e criar atividades significativas e importantes que por sua vez levam a aprendizagens significativas. Para além disso, atividades criativas levam à motivação e predisposição dos alunos para aprender.

- Porque é importante valorizar conceções prévias e partir delas, valorizando os alunos.

A exigência por parte dos alunos é cada vez maior, uma vez que, o leque de ofertas educativas é, também cada vez mais vasto, bem como a acessibilidade aos mesmos. Torna-se, deste modo, cada vez mais importante adaptar estratégias criativas, com o objetivo não só, de tornar os conteúdos mais fáceis (visto que os programas são cada vez mais exigentes e extensos) como também prender a atenção das crianças. Daí ser importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores.

- Para proporcionar ao aluno mais conhecimento em diversas áreas como também oferecer momentos de descoberta ao aluno.

- Ajuda na resolução de problemas e aumenta o interesse para aprender mais.

- Considero uma mais valia, porque ao desenvolverem a criatividade na formação, nós, alunos/ professores iremos alargar os nossos conhecimentos e ideias, de forma a isso nos ajudar nas práticas. Desenvolvendo a nossa, nós iremos desenvolver ainda mais a dos "nossos" alunos.

- Na profissão de professor é essencial que este seja criativo e inovador, para que ensine os seus alunos a sê-lo também. Um professor tem de estar em constante formação e em de usar a criatividade.

- Uma vez que ao desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores ajudam-nos, futuramente como professores e educadores, estar mais despertos e sensíveis a questões e auxiliar as crianças a desenvolverem o seu pensamento criativo. O que os irá ajudar não só na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal e social já que pessoas criativas são capazes de resolver problemas.

- Nos dias de hoje, na sociedade onde estamos inseridos, é bastante importante desenvolvermos a nossa criatividade, de modo a conseguirmos preparar as nossas crianças para as necessidades como futuros cidadãos.

- Considero que apenas professores que foram estimuladas a utilizar e desenvolver as suas capacidades criativas poderão desenvolver uma ação pedagógica no sentido de levar os seus alunos a desenvolverem as suas capacidades criativas. Para além do mais, um professor criativo terá, à partida, mais facilidade em criar estratégias que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

- Porque através da criatividade desenvolvemos práticas diferentes das tradicionais, melhorando a qualidade de ensino. De facto, um professor criativo leva coisas novas aos alunos, faz despertar-lhes o interesse assim como a sua atenção para a aprendizagem. Os alunos acabam por aprender de forma interactiva e participativa.

- Desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores ajuda a torná-los profissionais com a capacidade de estimular a criatividade nos futuros alunos. A criatividade é um dos pontos essenciais no desenvolvimento de uma criança, pelo que é essencial a sua estimulação e só um profissional apto, atento e desperto para esse ponto, terá a capacidade de o fazer.

- Acho uma mais valia para futuros professores e educadores para não fazerem sempre as mesmas atividades na sala de aula.

- Porque é um incentivo à mudança da mentalidade tradicionalista que se pretende alterar, mas que está cada vez mais em voga.

- Com a criatividade os professores conseguiam captar mais a atenção dos alunos e fazer aulas mais dinâmicas e interessantes.

- Porque é importante conhecer várias maneiras de trabalhar e desenvolver a criatividade para poder ajudar as crianças no mesmo, uma vez que hoje em dia a criatividade é tão abordada e está implícita em tudo.

- Porque os grupos de alunos são todos diferentes e é importante que o professor conheça varias formas de estimular os alunos

- Porque os professores são os exemplos e como tal devem criar para estimular a exploração e a criatividade dos alunos

- Porque torna o processo de ensino-aprendizagem mais motivador e diversificado. Proporcionando assim, uma maior "bagagem" de metodologias de ensino e criando assim um maior desafio no ensino.

- Na minha opinião é importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores, uma vez que essa criatividade, que é fomentada desde cedo, acompanhará os discentes na futura vida pessoal e profissional, aumentando o impacto que a bagagem dos mesmos terá em cada experiência futura.

- Pois a criatividade desenvolve capacidades transversais como a capacidade de resolver problemas, o espírito crítico, entre outros.

- Pois é uma capacidade básica para a resolução de problemas bem como de motivação por parte dos alunos.

- A criatividade é uma competência que deve ser desenvolvida ao longo da vida, pois, permite-nos ir mais além e alcançar novos objetivos. Deste modo, acho essencial que a criatividade seja desenvolvida na formação de professores uma vez que no futuro, enquanto professores, é importante mostrar aos alunos coisas diferentes, que despertem a curiosidade neles e que ao mesmo tempo aprendam certo conteúdo de uma forma mais criativa, mas ao mesmo tempo enriquecedora para a aprendizagem e, por isso é importante trabalhar essa competência na formação de professores.

- A criatividade tem de fazer parte das nossas práticas. Muitos de nós já temos a hipótese de ser criativos "cortada" há vários anos. Se não existir estímulo para que a mesma se desenvolva pouco provável será que muitas das pessoas mesmo criativas consigam demonstrá-lo aos seus alunos/ crianças ou que os estimulem a ser criativos.

- O século XXI traz novos desafios para os/as professores/as. É urgente alterar métodos e ir ao encontro das necessidades das "nossas" crianças, que hoje em dia têm um acesso privilegiado e quase imediato às novas tecnologias. Para que ocorram aprendizagens significativas é necessário que os/as professores/as tenham a capacidade de pensar "fora da caixa" para abolir a cultura da reprodução de conteúdos.

- É através da criatividade que se conseguem criar condições estimulantes para os alunos se interessarem pelos assuntos abordados.

- Considero importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores porque, cada vez mais, as crianças precisam de ser cativadas e nós, professores, precisamos de ter capacidades para as cativar. Desta forma precisamos de criatividade, para criar contextos que cativem, materiais que envolvam as crianças, e precisamos também de ter capacidades para nós próprias ajudarmos e permitirmos às nossas crianças serem criativas: quer na escola quer a nível pessoal.

- É importante perceber como o adulto (formador) consegue pedir a um grupo de adultos (formandos) que desenvolvam projetos para que estes também o façam e assimilem várias estratégias. Os exemplos práticos no contexto de formação de professores são muito importantes para entender os mecanismos.

- Sim porque é cada vez mais importante a criatividade e saber desenvolvê-la. Todas as formações de professores deveriam ter aulas de criatividade pois é bom que os alunos sejam estimulados para isso.

- Na minha opinião, a criatividade é o fator que nos diferencia uns dos outros. É a criatividade, que nos permite "sair da caixa" e fazer diferente, perante cada ser diferente e cada contexto único.

- Porque para futuros profissionais de educação é necessário que a criatividade seja desenvolvida com tarefas/desafios propostos pelos professores de curso para que a criatividade seja uma ferramenta na vida/ trabalho dos futuros professores/ educadores.

- Porque nos desperta para essa sensibilidade que deve ser "trabalhada" na formação, não quando chegamos ao terreno e, de repente, nos pedem para ser criativos quando anteriormente nunca nos mostraram o que é ser criativo.

- É essencial porque os futuros professores resolvem problemas de uma forma diferente (criativa) que os professores que não têm esta formação. Os problemas são vistos de uma forma diferente e as soluções são consequentemente mais criativas. Os ditos problemas são vistos como desafios.

- Porque só com o desenvolvimento da criatividade conseguimos promover práticas com metodologias diversificadas e que proporcionem aprendizagens significativas nos alunos.

- Atualmente há uma necessidade de desenvolver nos alunos determinadas competências que vão além dos conhecimentos teóricos, nomeadamente o sentido crítico, capacidade de seleção de informação, etc. Desta forma, os professores têm de desenvolver a sua criatividade para procurarem novas metodologias e estratégias de responder às necessidades reais dos alunos.

- É cada vez mais importante que um professor (em formação) seja criativo e que veja o mundo de forma aberta e recetiva, de forma a incentivar os seus futuros alunos a vê-lo da mesma forma: o mundo que possa ser visto de várias perspetivas, um mundo de oportunidades, um mundo que pode ser aquilo que uma pessoa quiser. É importante educar para além dos nossos limites, "fora da caixa".

- Considero importante na formação de professores abordar e proporcionar uma série de tarefas que promovam a criatividade, uma vez que nós pretendemos que as crianças a desenvolvam, nós professores temos que saber o que fazer para que as crianças também a consigam desenvolver.

- Porque ajuda o professor na sua prática pedagógica.

- Porque o indivíduo criativo está mais apto a resolver os problemas do dia-a-dia.

- Como poderá um professor estimular os alunos e cativá-los, se não exibir o mínimo de criatividade nas suas aulas? Existe um núcleo de professores que valorizam, aceitam e estimulam os alunos. No entanto, a grande maioria não tem o mínimo de pedagogia. Desde "chamar burras" às alunas a humilhar e gozar com as barbaridades destas, existe uma enorme necessidade de melhoria na seleção de professores.

Apêndice 18

Análise estatística e de conteúdo de pergunta aberta de inquéritos por questionários aplicados a docentes.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO COM UMA PERGUNTA ABERTA PARA APLICAR AOS DOCENTES

Adaptado do inventário de práticas docentes para a criatividade na educação (Morais, Almeida, Azevedo, Alencar e Fleith, 2014)

1º- Leia atentamente as afirmações e avalie relativamente à atuação pedagógica dos seus professores do curso;

2º- Coloque uma cruz na quadrícula que melhor corresponde à sua maneira de pensar, de acordo com a escala:

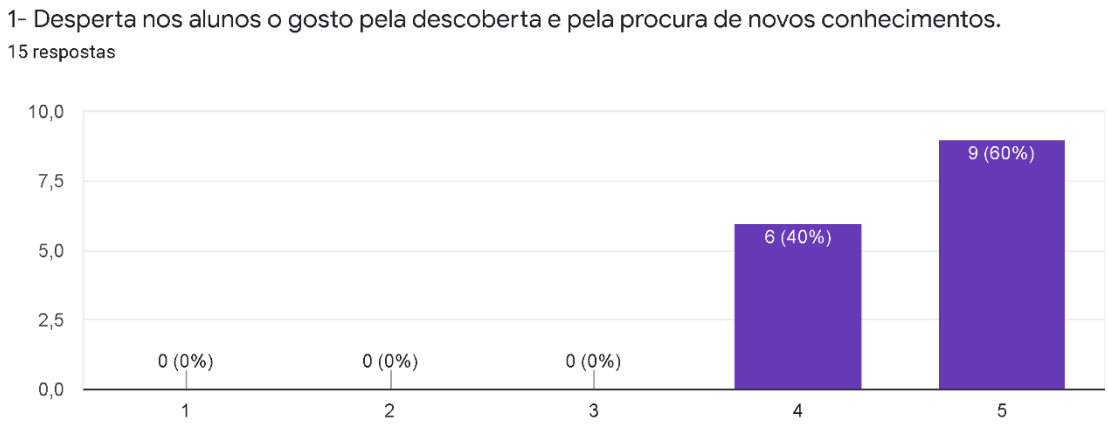
1= Discordo totalmente;

2=Discordo

3= Nem discordo nem concordo

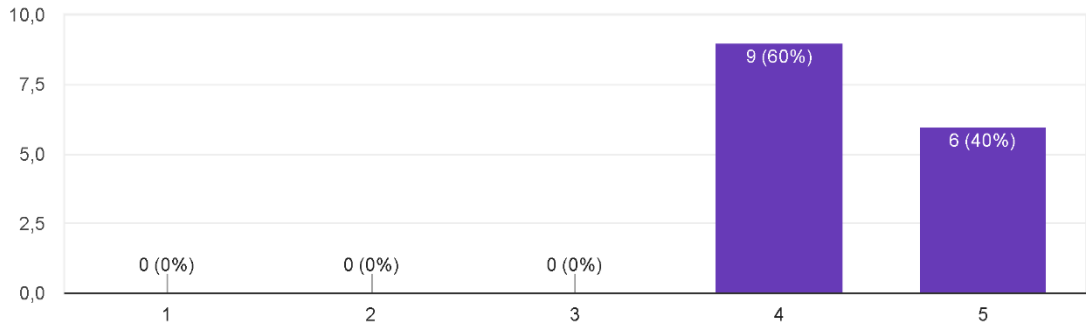
4= Concordo

5= Concordo totalmente



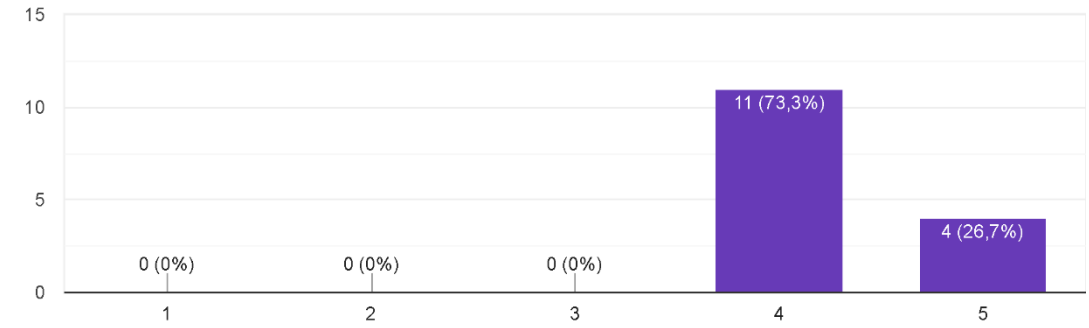
2- Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar.

15 respostas



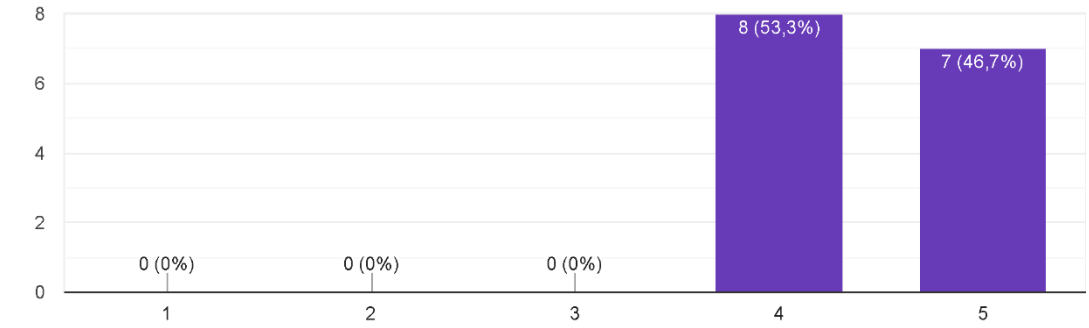
3- Estimula os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema.

15 respostas



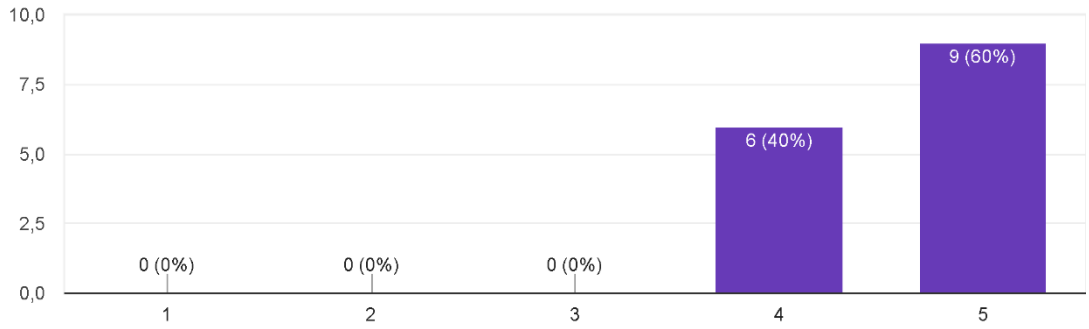
4- Estimula a iniciativa dos alunos.

15 respostas



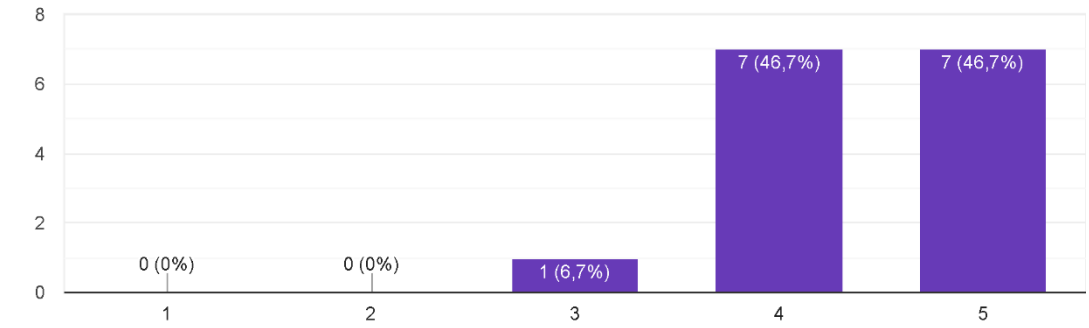
5- Estimula o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina.

15 respostas



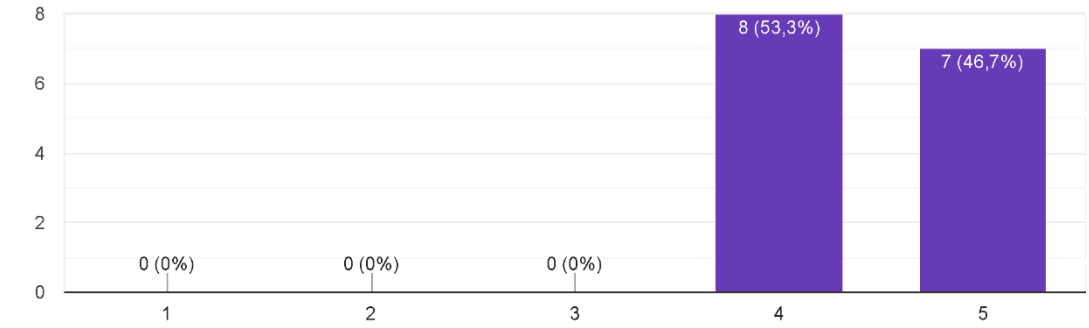
6- Estimula a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõe.

15 respostas



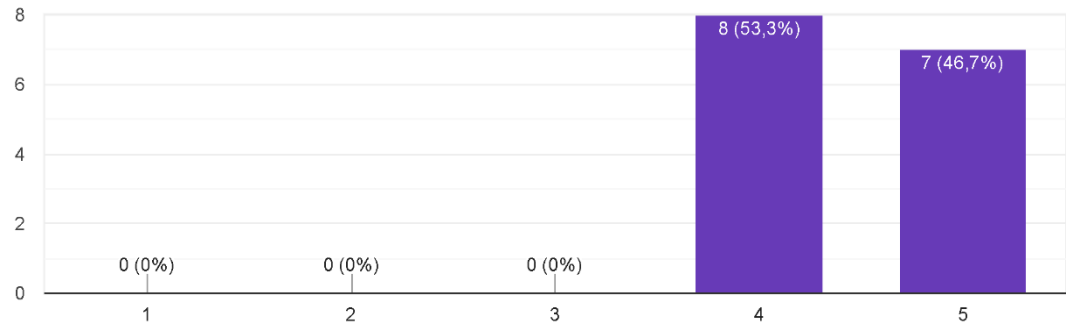
7- Desenvolve competências de análise crítica nos alunos.

15 respostas



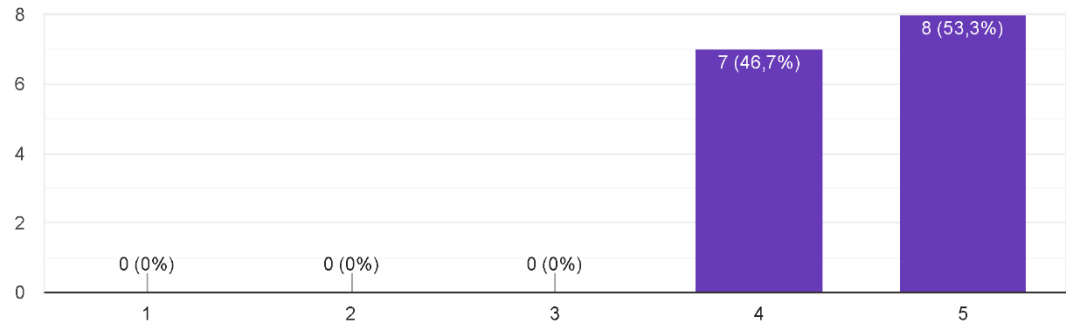
8- Leva o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo.

15 respostas



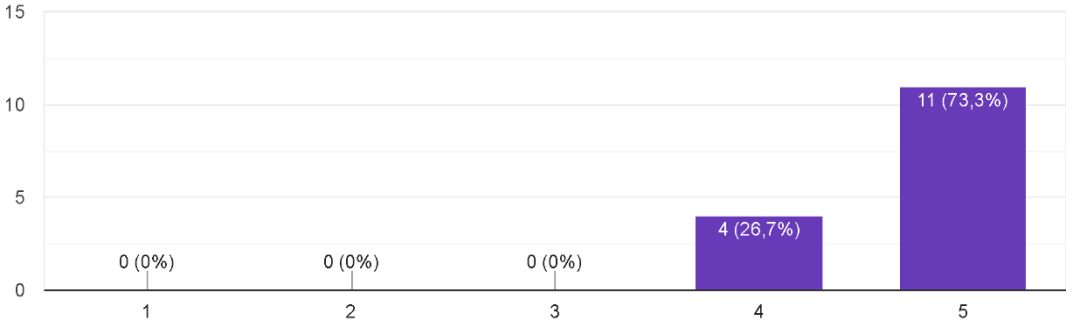
9- Valoriza as ideias originais dos alunos.

15 respostas



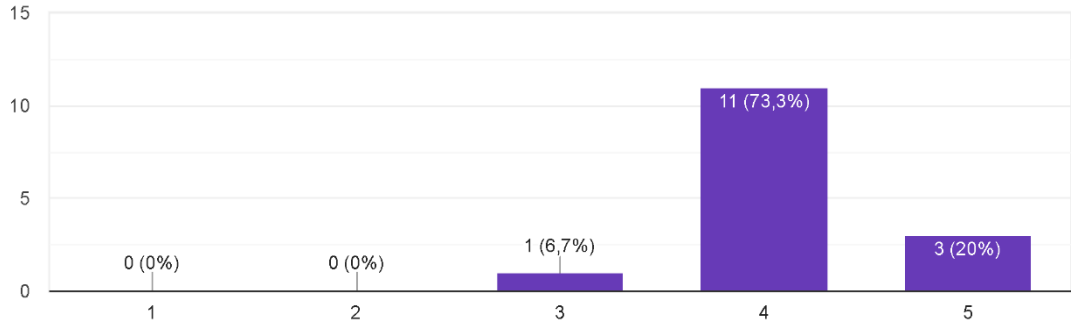
10- Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos.

15 respostas



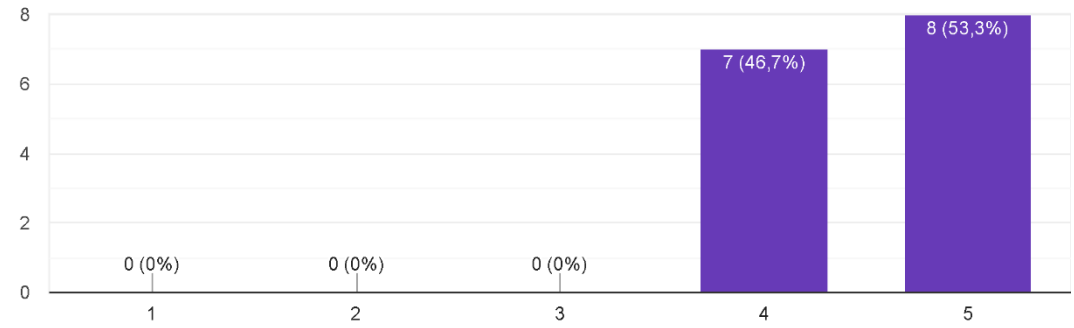
11- Dá tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias.

15 respostas



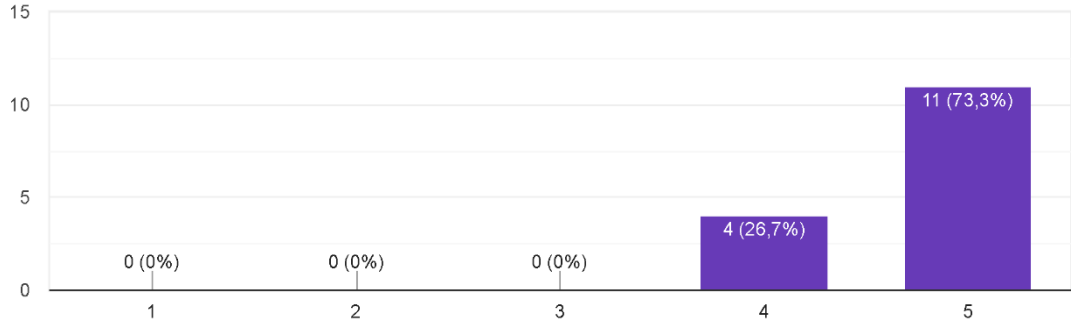
12- Dá oportunidade para alunos discordarem de seus pontos de vista.

15 respostas



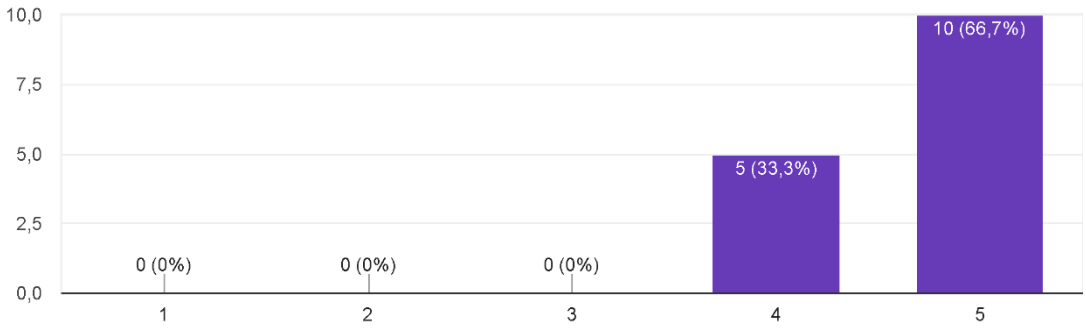
13- Escuta com atenção as intervenções dos alunos.

15 respostas



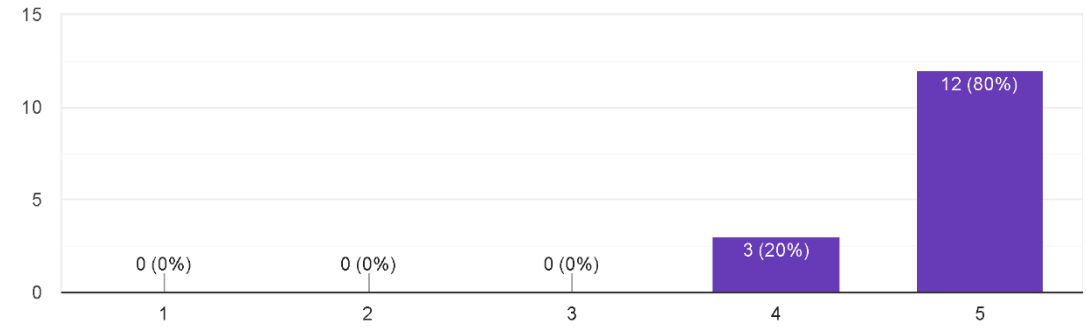
14- Utiliza exemplos para ilustrar o que ensina em aula.

15 respostas



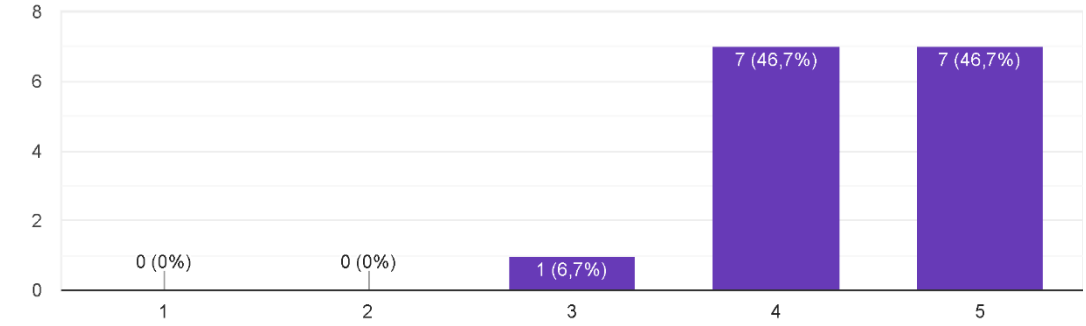
15- Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos.

15 respostas



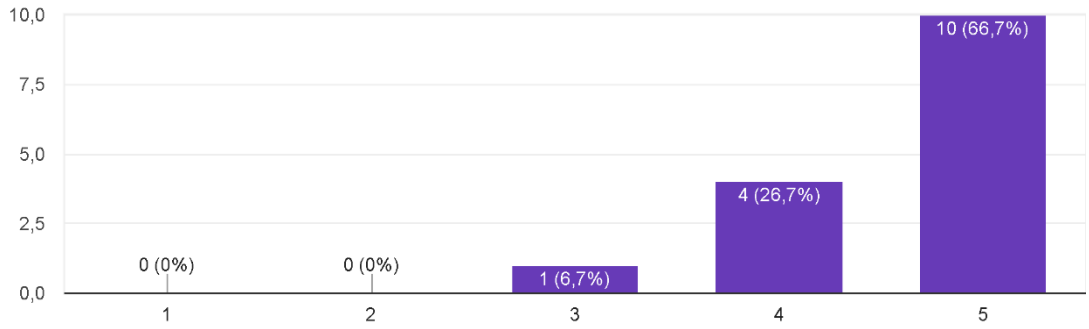
16- Proporciona ampla bibliografia dos conteúdos abordados.

15 respostas



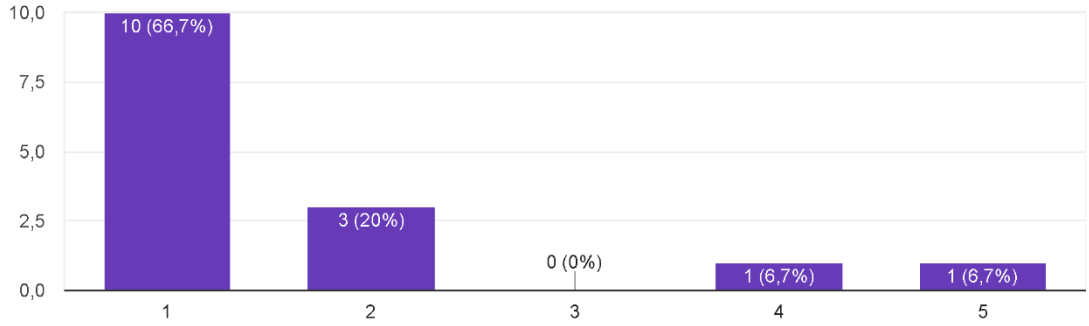
17- Tem disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula.

15 respostas



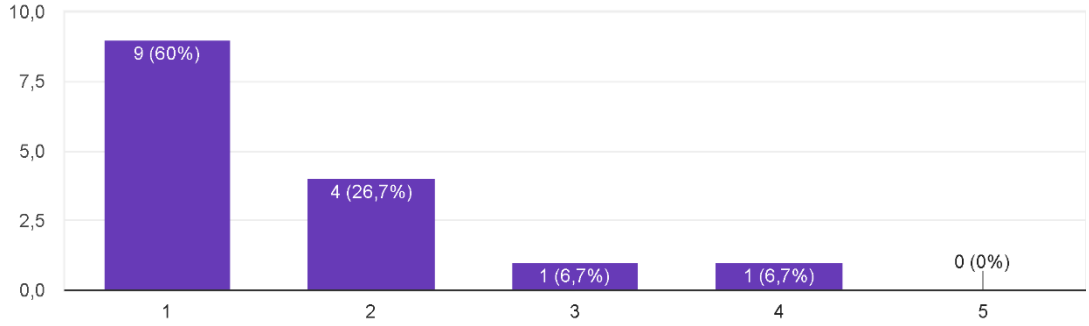
18- Não está atento aos interesses dos alunos.

15 respostas

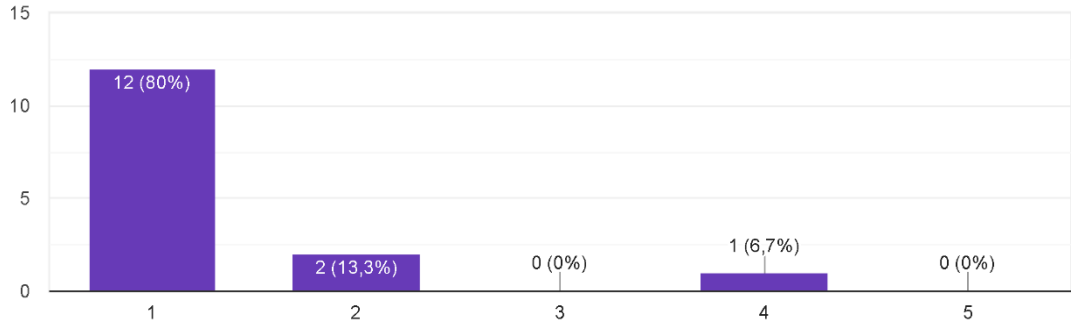


19- Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo.

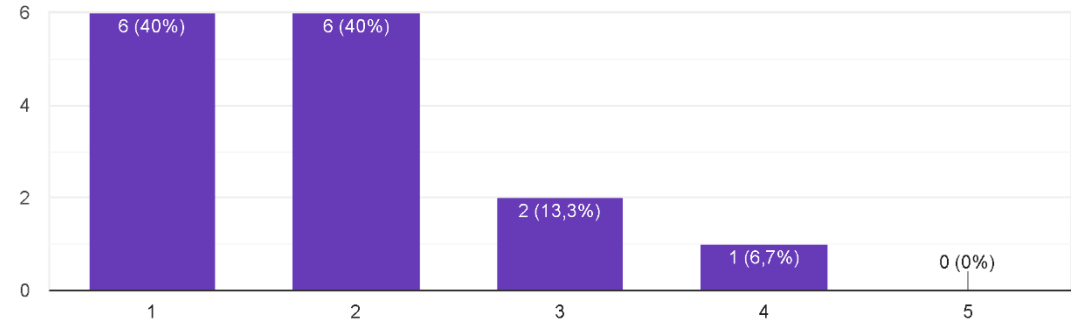
15 respostas



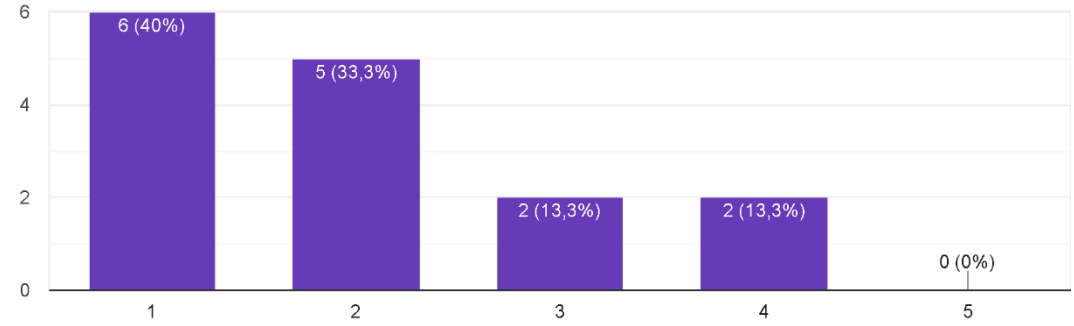
20- Na avaliação, exige apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio.
15 respostas

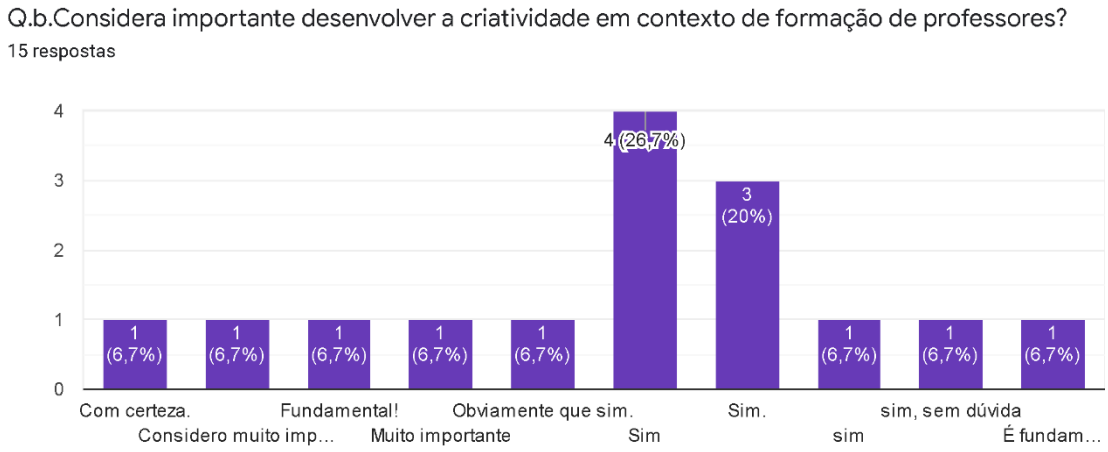


21- Utiliza a mesma metodologia de ensino.
15 respostas



22- Oferece aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver.
15 respostas





Q.b.1. Porquê?15 respostas

- Num mundo em que cada vez mais se valoriza o pensamento divergente, a análise critica de variadas situações e a capacidade de inovar e ser diferente, desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores é fundamental pois só vivenciando experiências criativas, os futuros professores estarão abertos a fazer o mesmo com os seus futuros alunos. Não se ensina a ser criativo, mas aprende-se a ser criativo através das experiências que nos são proporcionadas.

- Nos tempos que correm se os professores não forem criativos, se não estimularem a curiosidade nos alunos, se não corresponderem às expectativas de cada um, a escola deixa de fazer sentido e continuamos a ter "papagaios" desmotivados e sem interesse na escola e na vida.

- A formação de alunos criativos constrói-se com formação de educadores que sabem estimular pensamento divergente e uma compreensão ativa das situações e problemas.

- Um professor não criativo nunca alcançará os alunos; muito menos conseguirá desenvolver capacidades e competências criativas que não encontra em si.

- Porque só a criatividade poderá levar à produção de conhecimento, ao invés da reprodução de que também os papagaios são capazes!

- Para abrir novos horizontes de aprendizagem.

- Se a criatividade deve ser desenvolvida por todos os cidadãos, não deverá ser menos em futuros professores a quem compete posteriormente desenvolver esta capacidade nos seus estudantes/aluno/cidadãos.

- Porque cada vez mais os contextos educativos exigem respostas/soluções diferenciadas. Os futuros professores devem estar preparados para resolver problemas encontrando as soluções adequadas ao contexto singular onde se encontram a desenvolver a sua ação educativa.

- É importante estimular a adoção de estratégias diversificadas, adequadas à especificidade de cada turma. Para isso, é fundamental o espírito criativo na definição de estratégias.

- Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial.

- Por vários motivos… em primeiro lugar só assim se conseguem adaptar à especificidade /diversidade de cada contexto e de cada aluno, depois são tantas as mudanças politicas que estão sempre a decorrer que para além de estarem informados têm que ser criativos e ter pensamento flexível e critico para conseguirem dar respostas adequadas. È uma das bases pra uma pedagogia diferenciada.

- Ser professor é, sempre, ser criativo. Se não se for, não se será um bom professor.

- Porque contribui para que os alunos produzam mais ideias, torna o pensamento mais flexível, desperta a curiosidade e o sentido crítico / estético; ajuda a ser mais tolerante.

- Porque é impossível promover a criatividade sem estimular a curiosidade.

- Porque, em meu entender, a escola tem que acompanhar os diferentes contextos em que a sociedade se vai modificando. Não implica que seja sempre para melhor, por isso também sou de opinião que tem que haver uma adequação, em contexto de sala de aula, às alterações que ocorrem em cada dimensão; seja económica, seja gastronómica, religiosa, cultural. É importante, para tanto, formar cidadãos que raciocinam e não "robots" nem "papagaios".

Apêndice 19

Categorização de análise de conteúdo de entrevista individual - Docente da Escola Superior de Educação CRIES 1			
Objetivos Específicos:	**Temas a explorar**	**Transcrições:**	**Análise**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações[19] sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	[…] O conceito de criatividade e a sua importância para a educação é do Alex Osborn, 1956, e entrou para Portugal logo quase a seguir […] […] Surgiu com o chamado ciclo preparatório em 1968 p´la mão do Calvin de Magalhães que era professor de educação visual e pela mão do próprio estatuto da criação do ensino preparatório… e também do ciclo preparatório TE que foi criado nessa altura e para o qual selecionaram professores experientes… mas relativamente jovens, e que tiveram o melhor ensino que houve em Portugal nessa altura. […] O contexto em que isto aparece […]é o seguinte: o ensino que se performa no século 20 em Portugal foi um ensino essencialmente da era dogmática e… a ideia de ciclo preparatório veio trazer ideias novas. O próprio Alex Osborn quando criou o conceito deu origem às revoluções estudantis de 1962, porque ele a… chamou a atenção para a… não foi só ele, chamou a atenção para a atitude essencialmente dogmática da educação dos Estudos Unidos, e a… e ele foi uma grande esperança na altura, sobretudo entre os estudantes, mas não entre os professores lógico… e os estudantes revoltaram-se, e logo aquelas greves e aquelas pancadarias com a polícia em 1962. Aqui isso também acontece… […] Começou antes do 25 de abril […] a questão da criatividade não nasce no contexto atual, nasce no contexto de uma política Altamente [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] dogmática, portanto, o professor ensinava e não havia discussão com os alunos […] […] Há o pensamento convergente e o pensamento divergente […] o pensamento convergente visa [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] encontrarmos o que os outros já encontraram, eu quero demonstrar que a terra é quadrada, e eu vou arranjar uma argumentação que me conduza a isso. E há o pensamento divergente. O pensamento divergente é partir de um ponto e não se sabe onde é que aquilo vai dar […]	O docente entrevistado revela bastante à vontade sobre o tema da criatividade referindo ter sido introduzida na educação por Alex Osborn em 1956, e também em Portugal por Calvin de Magalhães em 1968, num contexto de opressão, pouca liberdade expressiva e sob uma política dogmática, antes do 25 de abril. "Aqui isso também acontece… […] Começou antes do 25 de abril […] a questão da criatividade não nasce no contexto atual, nasce no contexto de uma política Altamente [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] dogmática, portanto, o professor ensinava e não havia discussão com os alunos […] "… "[…] O conceito de criatividade e a sua importância para a educação é do Alex Osborn, 1956, e entrou para Portugal logo quase a seguir […] Surgiu com o chamado ciclo preparatório em 1968 p´la mão do Calvin de Magalhães que era professor de educação visual e pela mão do próprio estatuto da criação do ensino preparatório… e também do ciclo preparatório TE que foi criado nessa altura e para o qual selecionaram professores experientes… mas relativamente jovens, e que tiveram o melhor ensino que houve em Portugal nessa altura. O docente compreende dois tipos de pensamento, o convergente que argumenta factos já verificados e o pensamento divergente que flui e descobre novos caminhos e no qual se baseia sobretudo a criatividade.

[19] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	[…] existem estilos cognitivos […] se és uma pessoa conservadora usas essencialmente pensamento convergente ou se és uma pessoa mais aberta e usas essencialmente o pensamento divergente … isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo. […] […]Tem de haver alguma predisposição mas, é também uma questão de educação […] Isto tem a ver com atitudes, tem a ver com a educação da pessoa, mas tem a ver também com a experiência de vida […] […] Portanto, há aqui coisas que têm que ver com questões genéticas, com questões educacionais e com a própria experiência de vida das pessoas […] e com o momento histórico […] E depois há quem foram os meus professores, o que é que eles fizeram por mim etc.. Há aqui fatores genéticos, há aqui fatores culturais, há fatores da experiência da vida das pessoas e… há o momento [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], a ocasião faz o ladrão […] o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas! A grande escola não é a escola, é a família! [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] […] O grande elemento importante aqui é a família! [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] […] o centro disto tudo é muito íntimo.	O docente considera que a criatividade desenvolve-se e mediante um conjunto de influências tais como: - Fatores genéticos - Estilos cognitivos nos quais a personalidade determina que tipo de pensamento (convergente ou divergente) é usado preferencialmente pelo indivíduo que pode ser mais aberto ou conservador. - Fatores culturais - Fatores educacionais (nos quais enfatiza a família como o principal elemento educacional "A grande escola não é a escola, é a família! " e de base íntima e estruturante "o centro disto tudo é muito íntimo", e só depois a escola e os professores que o indivíduo teve e como estes o influenciaram) - Fatores da experiência de vida - O momento "A ocasião faz o ladrão"… "o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas!"
	E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	A criatividade funciona sobretudo como divergência […] existem estilos cognitivos […] se és uma pessoa conservadora usas essencialmente pensamento convergente ou se és uma pessoa mais aberta e usas essencialmente o pensamento divergente … isto tem a ver com aquilo que as pessoas são, se estou disposto a isto ou aquilo. […] A questão da criatividade não nasce no contexto atual, nasce no contexto de uma política Altamente [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] dogmática, portanto, o professor ensinava e não havia discussão com os alunos […] o grupo comia e calava, e isso dá origem às greves nos E.U. de 1962 e aqui à greve de 1969. […] A questão da criatividade surge quando tinha que surgir, porque o ensino era profundamente dogmático e… com o ciclo preparatório em Portugal ela ia ter uma lei, e entrou logo num estatuto que, que é uma coisa engraçada… nós vivíamos em ditadura [risos], mas aquela lei foi feita por um grupo de pessoas liberais que não eram do regime, a… que trabalhavam para o regime mas que não eram do regime, e que, meteram lá, no próprio estatuto do ensino preparatório, vários conceitos de criatividade! Bem, depois vem o 25 de abril […] só que em Portugal, o conceito de criatividade que se aplicava à educação foi rapidamente abandonado. […] Com o 25 de abril […] passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… não! Eu sou capaz! Eu vou criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade com a língua portuguesa, mas isto depois morreu. […] Isto tem a ver com atitudes, tem a ver com a educação da pessoa, mas tem a ver também com a experiência de vida, […] questões genéticas, com questões educacionais e com a própria experiência de vida das pessoas […] A questão da criatividade tem a ver com isso e com o momento histórico […] […] No momento em que eu fui criado, depois da 2ªguerra mundial, com a oposição à guerra, com amigos a morrerem na guerra, com um clima político a abafar as pessoas, as pessoas queriam mudar, portanto,	O docente considera como fatores influenciadores da criatividade na educação dos indivíduos: -os fatores genéticos; -estilos cognitivos nos quais a personalidade determina que tipo de pensamento (convergente ou divergente) é usado preferencialmente pelo indivíduo que pode ser mais aberto ou conservador; -fatores culturais; -fatores educacionais nos quais enfatiza a família como o principal elemento educacional e de base íntima e estruturante "o centro disto tudo é muito íntimo" "e só depois a escola e os professores que o indivíduo teve e como estes o influenciaram", ou seja, a combinação entre a herança cultural do aluno e o modelo de professor que tem à frente "A herança cultural dos alunos combinada com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos "); -Fatores da experiência de vida; -O momento "A ocasião faz o ladrão"… "o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas!" O docente destaca a importância do momento histórico vivido pelo indivíduo e exemplificando com o 25 de abril em Portugal ou com o após da 2ª guerra mundial, salientando que durante épocas de crise e opressão se criam também momentos de grande expansão criativa potenciada pela revolta e vontade de mudança dos inconformados: "Com o 25 de abril […] passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… não! Eu sou capaz! Eu vou criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade com a língua portuguesa, mas isto depois morreu"…" No momento em que eu fui criado, depois da 2ªguerra mundial, com a oposição à guerra, com amigos a morrerem na guerra, com um clima político a abafar as pessoas, as pessoas queriam mudar, portanto, estavam mais adaptadas a criatividades etc., quando tudo isso não acontece como agora, o momento histórico, as pessoas não ficam tão abertas às questões da criatividade" O docente refere que "A escola, um bocado pelo espírito do 25 de abril, por uma razão muito simples, muita gente queria mudar e

		estavam mais adaptadas a criatividades etc., quando tudo isso não acontece como agora, o momento histórico, as pessoas não ficam tão abertas às questões da criatividade… e portanto, não há uma razão única. E depois há quem foram os meus professores, o que é que eles fizeram por mim etc.. Há aqui fatores genéticos, há aqui fatores culturais, há fatores da experiência da vida das pessoas e… há o momento [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], a ocasião faz o ladrão […] o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas! A escola, um bocado pelo espírito do 25 de abril, por uma razão muito simples, muita gente queria mudar e mudou-se muita coisa, mas depois, houve uma força muito grande que se tornou ditatorial […] Nós saímos de uma ditadura e passamos para outra ditadura. Os sindicatos, as associações de professores, alguns pais nas suas associações… transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura, e… tu perguntas assim, bem, acabado o regime venha a criatividade, mas não é bem assim […] Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia. […] Este tipo de sociedade exerce mais pressão do que na ditadura, porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor […] os pais são as feras… as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima. […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura! O oposto e houve o discurso dos sindicatos. O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário do que tu possas imaginar. E depois tens os pais… repara no movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola. […] Aquilo que há em Portugal, é uma pressão tremenda [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito […] […] Nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores e de… e depois há outro tipo de pressão que são as editoras não é? [tom irónico] Repara, os professores têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã… [gesticula como se estivesse a folhear um livro] a ditadura dos manuais existe em Portugal […] Indicador e inibidor da criatividade. [Acena com a cabeça afirmando] Portanto, os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado [fecha um círculo com as mãos] e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou… [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa] o que é que é isto? Isto não é criatividade [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns	mudou-se muita coisa, mas depois, houve uma força muito grande que se tornou ditatorial […] os sindicatos". Nesta continuidade, e como fator influenciador dentro da própria escola o docente destaca a continuidade pós 25 de abril e em como se continuou até aos dias de hoje a viver numa ditadura, embora que silenciosa, mas inibidora da criatividade. Na opinião do docente "Nós saímos de uma ditadura e passamos para outra ditadura." e aponta para atuais fatores influenciadores dentro da escola e de opressão sobre a criatividade e todo o sistema educativo tais como: - A pressão dos sindicatos, que exigem tudo e mais alguma coisa e que fazem o professor sentir-se eternamente insatisfeito, um coitado mal tratado "Os sindicatos, as associações de professores, alguns pais nas suas associações… transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura, e… tu perguntas assim, bem, acabado o regime venha a criatividade, mas não é bem assim […]" "O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário do que tu possas imaginar."… ""e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco" etc. [enumera com os dedos], isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos…" - A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia. […] Este tipo de sociedade exerce mais pressão do que na ditadura, porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor […] os pais são as feras… as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!!" … "E depois tens os pais… repara no movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola. "…" […] Aquilo que há em Portugal, é uma pressão tremenda [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito […]" - A Pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos limites de um livro fechado, contado e controladamente planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de planificar, e muito menos, de planificar criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos. "e depois há outro tipo de pressão que são as editoras não é? [tom irónico] Repara, os professores têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã… [gesticula como se estivesse a folhear um livro] a ditadura dos manuais existe em Portugal […] Indicador e inibidor da criatividade. [Acena com a cabeça afirmando] Portanto, os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado [fecha um círculo com as mãos] e o professor tem 500

		professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima… isto para veres a importância do manual… [tom irónico] estes mecanismos são complicados, e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente […] […] O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor. Por outro lado os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada… [bate incisivamente com a mão na parede] e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, [abrindo os braços] os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem… portanto, a própria pressão dos professores [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], a que os sindicatos não são alheios… com "e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco" etc. [enumera com os dedos], isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos… o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados: [enumera com os dedos] vêm os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear… portanto, há aqui muitos fatores… […] A pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam… […] Mas são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele! O grande elemento importante aqui é a família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! […] O centro disto tudo é muito íntimo. […] A herança cultural dos alunos combinada com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos […] sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […] […] A herança cultural dos alunos combinada com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos […]	coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou… [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa] o que é que é isto? Isto não é criatividade [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima… isto para veres a importância do manual… [tom irónico] estes mecanismos são complicados, e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente […]" - A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir al pago, que exigem mais dele, que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, …, não exige mais de si próprio trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê. "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor." - A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo. "Por outro lado os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada… [bate incisivamente com a mão na parede] e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, [abrindo os braços] os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem… portanto, a própria pressão dos professores [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba],"… - A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar. "A pressão dos programas e do ministério e das inspeções." - A pressão dos próprios alunos de hoje, (juntamente com o modelo de professor que tem à frente), que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes "[…] - A combinação entre a herança cultural dos alunos e com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais ou menos criativos […] "sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]" Concluindo, o docente refere que o professor que tenta ser criativo tem pouco espaço/ condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à frente: "o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados: [enumera com os dedos] vêm os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear… portanto, há aqui muitos fatores […] A pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam […] Mas são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na**	Sim, mas a atitude vem de casa, A grande escola não é a escola, é a família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! A escola aparece muito tarde na vida	O docente considera importante que se promova o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores, no entanto, enfatiza a ideia de que a

discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	das pessoas, e é como esta chuvinha que cai no chão e passado pouco tempo está tudo seco outra vez. O grande elemento importante aqui é a Família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! Se és assim, interessada por estas questões, agradece à tua mãe, ao teu pai, provavelmente aos teus avós… portanto, o centro disto tudo é muito íntimo.	principal escola é a família e que é nela que se fundeiam as bases do indivíduo e seus interesses e motivações futuras. "Sim, mas a atitude vem de casa, A grande escola não é a escola, é a família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! A escola aparece muito tarde na vida das pessoas, e é como esta chuvinha que cai no chão e passado pouco tempo está tudo seco outra vez. O grande elemento importante aqui é a Família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! Se és assim, interessada por estas questões, agradece à tua mãe, ao teu pai, provavelmente aos teus avós… portanto, o centro disto tudo é muito íntimo."
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	Sim, mas pouco… fica mais a religião, mas a religião não gosta de novidades, modificam mais os grupos fora da escola, escuteiros, equipes de futebol etc., do que a escola. […] A - Por ter perdido um bocado o crédito? E- Em parte sim, e influência … repara, daqui a dias os teus filhos só ligam ao que veem na internet, esta história que está a acontecer com o jogo da baleia azul, epá, é a família que nós temos hoje… no meu tempo e no da tua mãe, a… nós não éramos influenciados por estas coisas, éramos muito mais influenciados pela família, agora… repara que a família perdeu também um bocado o controlo no processo… as pessoas são influenciadas pela realidade que as cerca e pelas questões que nela existem, pelos problemas de cada época, da guerra no meu tempo, do desemprego atualmente. […] Pode, pode, mas, uma coisa é a preparação de uma pessoa, outra coisa é a realidade, fica alguma coisa da preparação pedagógica mas pouco […] a influência da escola aí é muito pequena. As pessoas podem ter formação mas depois vamos ver o que é que isso dá na prática… temos aqui pessoas que trabalham em criatividade. Quais são as consequências nos alunos? Eu penso que é muitíssimo pouco! [...]	O docente considera que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor mas pouco, uma vez que é da opinião que a escola tem cada vez menos influência na vida do indivíduo: "Pode, pode, mas, uma coisa é a preparação de uma pessoa, outra coisa é a realidade, fica alguma coisa da preparação pedagógica mas pouco […] a influência da escola aí é muito pequena. As pessoas podem ter formação mas depois vamos ver o que é que isso dá na prática… temos aqui pessoas que trabalham em criatividade. Quais são as consequências nos alunos? Eu penso que é muitíssimo pouco!"… "Sim, mas pouco… fica mais a religião, mas a religião não gosta de novidades, modificam mais os grupos fora da escola, escuteiros, equipes de futebol etc., do que a escola." O mesmo docente considera ainda que a própria família atualmente perdeu a sua influência enquanto base estruturante do indivíduo e que o espaço de influência da família tem sido em muito substituído por outras influências, tais como as atividades extra curriculares (escuteiros, futebol …,), os vídeos e jogos da internet, a realidade que os rodeia: "Em parte sim, e influência … repara, daqui a dias os teus filhos só ligam ao que veem na internet, esta história que está a acontecer com o jogo da baleia azul, epá, é a família que nós temos hoje… no meu tempo e no da tua mãe, a… nós não éramos influenciados por estas coisas, éramos muito mais influenciados pela família, agora… repara que a família perdeu também um bocado o controlo no processo… as pessoas são influenciadas pela realidade que as cerca e pelas questões que nela existem, pelos problemas de cada época, da guerra no meu tempo, do desemprego atualmente."
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	[…] Eu considero que se ensinou de diferentes maneiras ao longo do século 20… e uma das maneiras foi com base na criatividade, paradigma criativo, a… no caso da língua portuguesa, isso foi um momento, mas depois, a ideia de criatividade quase morreu na educação em Portugal, ficou praticamente só ligada às artes, à música, à expressão visual, um pouco à expressão dramática e um poucochinho ligada à língua, depois disso morreu. […] o que era aprender a língua? Era imitar, copiar os modelos que eram considerados os bons modelos. Com a criatividade… a criatividade no ensino da língua não funcionou tanto como um momento importante mas funcionou mais como uma chispa, que pegou fogo… […] o grande salto em termos de criatividade com o 25 de abril, foi falar e exprimir-se, é criar […] Portanto, passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… não! Eu sou capaz [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! Eu vou criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade com a língua portuguesa, mas isto depois morreu. […] A criatividade morreu para nós mas houve coisas que ficaram. Copiar os modelos isso acabou a… […] a questão da	Acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso o docente reflete primeira e retrospetivamente sobre a criatividade na educação em Portugal ao longo do século XX apontando para diferentes épocas da nossa história e em como estas se repercutiram também na valorização e desenvolvimento da criatividade. "Eu considero que se ensinou de diferentes maneiras ao longo do século 20… e uma das maneiras foi com base na criatividade, paradigma criativo…" Nesta continuidade, assinala através do exemplo do ensino da língua portuguesa, uma educação antes do 25 de abril baseada na cópia e imitação do que era considerado como bom modelo e que não dava espaço para a criatividade ser valorizada ou desenvolvida. Posteriormente, com o 25 de abril, o docente assinala uma mudança de perspetiva no sentido em que escrever bem não era mais escrever como Eça de Queirós ou outro nome consagrado mas sim era escrever livre e expressivamente usando a criatividade para criar, sendo único e afirmando-se como tal: "Portanto, passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… não! Eu sou capaz [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! Eu vou criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade…" O docente reflete ainda e neste

		criatividade nunca teve grande repercussão entre nós, e… há coisas que ficaram. Hoje, nenhum professor que ensina língua vai dizer, agora vais fazer isso à Eça de Queirós ou à Dom Francisco Manuel de Melo, vais criar [gesticula abrindo os braços] e pronto, foi a única coisa que praticamente ficou. [...] Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] portanto a criatividade morreu, acabou! […] Muitas destas coisas não podem ser assim, mas a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa. […] Não pode haver uma resposta única, depende de quem a leciona, depende de como está orientado o curso, etc., portanto, eu não te posso dizer nem sim nem não. Com o português é mais, o que se faz são umas palavras cruzadas, faz-se um crucigrama, uma redação que pode ser criativa, etc.. […] os alunos agora querem é receitas. […]	seguimento histórico para um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo ficado encostada a áreas definidas como artísticas: "a ideia de criatividade quase morreu na educação em Portugal, ficou praticamente só ligada às artes, à música, à expressão visual, um pouco à expressão dramática e um poucochinho ligada à língua, depois disso morreu." O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade, "mas isto depois morreu." Tendo, no entanto, ficado o conceito pedagógico retirado do momento ante 25 de abril e que se baseia numa escrita sem cópias: "A criatividade morreu para nós mas houve coisas que ficaram. Copiar os modelos isso acabou a… […] a questão da criatividade nunca teve grande repercussão entre nós, e… há coisas que ficaram. Hoje, nenhum professor que ensina língua vai dizer, agora vais fazer isso à Eça de Queirós ou à Dom Francisco Manuel de Melo, vais criar [gesticula abrindo os braços] e pronto, foi a única coisa que praticamente ficou. [...]". Relativamente ao momento da história da criatividade na educação em Portugal atualmente, o docente salvaguarda primeiramente diversas possibilidades de resposta, "[…] Não pode haver uma resposta única, depende de quem a leciona, depende de como está orientado o curso, etc., portanto, eu não te posso dizer nem sim nem não.", contudo, enfática e recorrentemente, aponta para uma educação atual pouco incentivadora, valorizadora e potenciadora da criatividade e explica o porquê, por considerar não haver nem condições (pressão, espaço,…), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] "a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa" […] "portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. Acrescenta ainda que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, no entanto, destaca novamente a sua caraterização generalizada dos alunos de hoje, referindo que preferem receitas já inventadas ao invés de terem o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril. "…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]"
	E. c.3. Incentivo a novas ideias. [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	[…] Alguns professores sim, mas a maioria não. […] Aqui na escola, de uma maneira geral sim, agora, aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas.	O docente refere prontamente que a maioria dos docentes não tem por hábito incentivar a criatividade dos seus alunos: "Alguns professores sim, mas a maioria não." […] "aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas."
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	Há, isso há, mas nem todas são bem-vindas, depende dos professores. [encolhe os ombros e sorri]	O docente considera existir um clima favorável para a expressão de ideias, contudo, acrescenta que as mesmas podem é posteriormente não serem aceites, e que tal aceitação depende do professor.

	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	Aqui na escola, de uma maneira geral sim, agora, aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas.	O docente considera que, de uma maneira geral, a maioria dos professores se interessa pela aprendizagem dos seus alunos. […] "Aqui na escola, de uma maneira geral sim, agora, aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas."
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	[…] Isso é regulado por regulamentos […] O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame. A avaliação aqui… a escola dominante é a dos engenheiros, e eles preferem os exames, tanto os alunos como os professores, e nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados. Ainda assim há disciplinas em que há a apresentação de trabalhos, em que há troca de ideias etc., mas em muitas outras não há. Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto a… comandado pela escola de engenharia, e que tornou a avaliação contínua ou outras formas de avaliação como avaliações excecionais, o normal é o exame. Muita coisa mudou desde que tu eras garota, [enumera com os dedos] os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva […]	O docente refere que a avaliação é regulada por regulamentos e que no caso da escola superior de educação CRIES1 esta se resume a maioritariamente a exames, que, embora possam existir avaliações provenientes de trabalhos apresentados nalgumas disciplinas, a maioria das avaliações se baseia nos exames. "Isso é regulado por regulamentos […] O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame."…"nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados. Ainda assim há disciplinas em que há a apresentação de trabalhos, em que há troca de ideias etc., mas em muitas outras não há." O docente acrescenta ainda, que tal predominância na forma de avaliar poderá ter conduzido também a algum desinvestimento por parte dos professores para arranjarem estratégias pedagógicas diferentes e arriscarem a ser criativos, uma vez que existe também uma grande pressão sobre o próprio professor, para cumprir à risca e agradar uma vez que, e atualmente, é avaliado por todos (alunos, colegas, encarregados de educação, …) e que tal avaliação poderá influenciar também a sua carreira/ vida. Então o professor prefere não correr riscos ao ser criativo. "Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto", "os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva."
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	**<u>Bloco Temático D</u>** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.	
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	**<u>Bloco Temático E</u>** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.	

Apêndice 20

Categorização de análise de conteúdo de entrevista individual - Docente da Escola Superior de Educação CRIES 2			
Objetivos Específicos:	**Temas a explorar**	**Transcrições:**	**Observações:**

Obj. 1. a) - Relacionar **representações[20] sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	Criatividade é a capacidade de criar novas coisas e de…de… tem a ver com pensamento flexível, tem a ver com uma dimensão cultural, tem a ver com várias dimensões, mas sobretudo criatividade é a capacidade de criar soluções, criar ideias, criar novas… formas de fazer as coisas. Tem a ver com flexibilidade, acho que exige inteligência, exige pensamento crítico, acho que é um conceito bastante abrangente e que difícil de definir, mas muito rico […] […] criatividade ligado ao mundo … à literatura, ao teatro, às artes, mas não é só, criatividade no dia-a-dia em que se revela e se manifesta.	Considera um conceito muito abrangente e difícil de definir "conceito bastante abrangente e que difícil de definir mas muito rico "e que se manifesta não só nas artes ou teatro ou literatura,…, mas em todo o dia-a-dia do indivíduo. "[…] criatividade ligado ao mundo … à literatura, ao teatro, às artes, mas não é só, criatividade no dia-a-dia em que se revela e se manifesta" A docente relaciona a criatividade com o pensamento flexível, com uma capacidade para criar soluções, ideias, novas formas de fazer as coisas à qual está implícita a inteligência e o pensamento crítico, que se vai desenvolvendo ao longo da vida e que se relaciona com várias dimensões tais como a cultural.
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	… pode ser desenvolvido […] Terá de haver sempre uma base […] pode ser desenvolvido e deve […] é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida […] tem a ver com… a… a base cultural que as pessoas têm, as crenças que têm, famílias mais criativas, contatos com realidades mais culturais, mais diversificados… […] eu acho que todos nós nascemos com algumas aptidões […] a componente genética existe, […] há uma dimensão sociocultural que se vai desenvolvendo ao longo da vida e eu nos marca e que nos condiciona…. A genética não se pode negar,	A docente considera a criatividade como uma competência "é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida " que tem uma base genética "a componente genética existe" e que se pode desenvolver ou inibir ao longo da vida através da cultura e contato com a diversidade e estímulos culturais, as crenças que têm e com a inserção dos indivíduos em famílias mais ou menos criativas "há uma dimensão sociocultural que se vai desenvolvendo ao longo da vida e eu nos marca e que nos condiciona"
	E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	…não tem a ver com cultura… acho que herança genética dá para tudo aquilo que nós somos na vida pronto… as neurociências provam isso, há uma dimensão cultural, agora, a criatividade, eu estava a dizer que depende muito da educação que nós temos desde infância… a… por exemplo esta tese (que tinha acabado de arguir) era sobre as crianças na natureza, a criatividade nós temos a tendência de associar logo a uma dimensão cultural mais elaborada, mas não… o brincar na terra, no pinhal, também aí se aprende a ser criativo e se pode dar provas da criatividade, desenvolvê-la nas brincadeiras desde a infância, não é? Portanto, acho que…[vai baixando a voz como que acabando a ideia] […] tanta coisa… pode interferir positivamente é dar espaço para que possa haver a criação de novas […] dar materiais, dar recursos, obviamente estimulantes que proporcione novas experiências, novas vivências, novas… que as crianças criem coisas, as crianças e também os adultos não é?, as pessoas quanto mais diversificada é a vida ao nível das interações, como o social e físico, mais hipóteses de sermos criativos […] Bom, é uma primeira etapa da formação profissional, mas depois aprende-se… pois…porque, neste momento é uma coisa que eu acho muito preocupante e que eu espero haver melhores anos, porque não conseguem trabalho, ou daí vão para situações de subemprego em que ganham mal, não lhes permite nada ser criativos, em situações às vezes muito autoritárias, não respeitam nada a autonomia profissional, e depois, quando começam a trabalhar e a poder se descobrir como profissionais às vezes já passou muito tempo, os melhores anos da vida profissional. Eu acho que isto é um problema que já se arrasta há muito tempo, teve altos e baixos mas é	Para além da base genética que a docente considera predeterminar o que cada indivíduo é na vida" acho que herança genética dá para tudo aquilo que nós somos na vida… as neurociências provam isso,", esta base pode desenvolver-se ou inibir ao longo da vida através da cultura e contato com a diversidade cultural (com outras culturas) e estímulos culturais (os estímulos dentro da sua própria cultura como o brincar na terra,…), com os estímulos educativos sobretudo na infância, com as crenças que têm e com a inserção dos indivíduos em famílias mais ou menos criativas. Pode desenvolver-se em crianças e adultos, dando materiais e recursos estimulantes que proporcionem novas experiências e vivências, diversificadas, quer ao nível das interações sociais como físicas, criando assim mais hipóteses de ser criativos. "dar materiais, dar recursos, obviamente estimulantes que proporcione novas experiências, novas vivências, novas… que as crianças criem coisas, as crianças e também os adultos não é?, as pessoas quanto mais diversificada é a vida ao nível das interações, como o social e físico, mais hipóteses de sermos criativos" Numa primeira etapa da formação profissional pode desenvolver-se a criatividade mas também ao longo da vida. A docente manifesta preocupação ao mencionar que o facto de os estudantes não conseguirem emprego

[20] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

		um problema que afeta a formação, e acho que a formação inicial […] é apenas um primeiro momento. […] é lógico que se pode desenvolver a criatividade através do português, da matemática, através de tudo, através de tudo, tudo, não mas depende é de como as coisas são dadas, os trabalhos são feitos, etc, as aulas são dadas, o que é que é pedido aos alunos e às alunas, mas, é lógico que, a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes não é?, e daí que uns tirem mais partido da formação do que outros	como professores nos primeiros anos após a sua formação profissional pode desmotivar e inibir a sua criatividade como professores nos seus futuros. "quando começam a trabalhar e a poder se descobrir como profissionais às vezes já passou muito tempo, os melhores anos da vida profissional " Tal inibição, para além de se poder relacionar com o momento tardio da experiência profissional na vida do indivíduo, poderá também estar relacionada com a necessidade de arranjar um subemprego mal pago, muito autoritário e sancionador da criatividade. A docente considera que se pode desenvolver a criatividade através de tudo e em qualquer área disciplinar, e que tal desenvolvimento está dependente tanto da forma como são dadas as aulas, apresentados os conteúdos e o tipo de trabalhos lecionados, como também na forma como cada indivíduo assimila e reage a cada estímulo, estando para isso implícito o tipo de base que cada um traz consigo internamente. Neste âmbito a docente refere o facto de as alunas atualmente se conformarem facilmente com o que a escola lhes oferece ou solicita através de trabalhos /resumos, sem argumentarem ou contraporem com outras sugestões criativas, e que leem pouco o que poderá não potenciar o desenvolvimento do pensamento flexível e criativo. "só fazem aquilo mesmo que lhes é pedido, só fazem resumos de livros, não leem livros inteiros [riso sarcástico], portanto, tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível e criativo nem ao trabalho de pesquisa…"
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	[…] é fundamental na formação de professores. Eu acho que já disse, para promover um pensamento mais criativo, mais flexível, para ser capaz de encontrar algumas soluções, para ser… o professor reflexivo que tanto se fala, que eu não gosto muito, gosto mais da expressão professor crítico, de outros autores que estudaram e que desenvolveram esse conceito, não é possível sem criatividade [acena afirmativamente com a cabeça para reforçar a sua opinião]	A docente considera fundamental o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores "fundamental na formação de professores" tanto para promover um pensamento mais criativo e flexível, como para ser um professor reflexivo ou crítico implicitamente dependente da criatividade, ou para estar mais apto para encontrar soluções. "o professor reflexivo … crítico …esse conceito, não é possível sem criatividade"
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	Acho que sim, mas acho… eu acho que a formação inicial é uma primeira etapa. […] é lógico que se pode desenvolver a criatividade através do português, da matemática, através de tudo, através de tudo, tudo, não mas depende é de como as coisas são dadas, os trabalhos são feitos, etc, as aulas são dadas, o que é que é pedido aos alunos e às alunas, mas, é lógico que, a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes não é?, e daí que uns tirem mais partido da formação do que outros não é?, e depois, a formação continua ao longo da vida, não é?, a formação inicial é só uma primeira etapa…	A docente considera que o desenvolvimento da criatividade durante a formação inicial poderá beneficiar a atuação pedagógica do futuro professor nas mais diversas áreas disciplinares e através de tudo, no entanto, salvaguarda também a importância da base que já vem com os estudantes, que tal base determina também a forma como aproveitam as experiências pedagógicas durante o curso de formação de professores, e também da formação ao longo da vida. "a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes "A docente acrescenta ainda que a formação inicial de professores é apenas uma primeira etapa.
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	Eu por exemplo, acho que não aprendi quase nada na minha formação inicial e no entanto, cá me fico e é todo o processo de autoaprendizagem, de pesquisa, não sei, eu falo muito de criatividade mais no sentido de ter um pensamento mais flexível, que seja capaz de não ser tão normativo e tão rígido e tão agarrado àquilo que está…. Por exemplo, aquilo que está pré-estabelecido, e isso é uma dificuldade porque os estudantes, eu acho que a nível de todo o ensino superior, ainda agora estivemos com o Graço Duque napos [impercetível o nome] e sobre as pedagogias do ensino superior, e mesmo aqueles cursos com notas altíssimas, medicinas, bioquímicas, … e depois vêm os professores e dizem que eles [estudantes] não estudam, só veem os Powerpoints, só fazem aquilo mesmo que lhes é pedido, só fazem resumos de livros,	A docente refere que durante a sua própria formação inicial aprendeu muito pouco tendo esta se baseado numa autoaprendizagem. "acho que não aprendi quase nada na minha formação inicial e no entanto, cá me fico e é todo o processo de autoaprendizagem, de pesquisa" A docente manifesta preocupação ao referir ainda que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente, por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas

		não leem livros inteiros [riso sarcástico], portanto, tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível e criativo nem ao trabalho de pesquisa… e depois o ensino superior passa muito depressa portanto, há… todo esse trabalho tem de começar desde a infância. Eu acho que o pré-escolar e o 1º ciclo, com os seus defeitos, lá vão funcionando, no final do básico e do secundário eu acho que se devia rever como é que está a funcionar, eu acho sinceramente que me preocupa porque eu vejo pelos estudantes que recebemos, preocupa-me muito. Não ler o livro e ler o resumo dos Maias, quer dizer, eu lia os livros, lia a Cidade e as Serras, quer dizer eu lia os livros… […] ah, isso não sei, depende muito das alunas, [começa a sorrir relembrando a entrevista focus grupo durante a qual esteve sentada ao computador num canto da sala durante uma parte da entrevista] eu até gostava de frisar, eu ouvi a entrevista, não estava a dar muita atenção mas pelo que sei estava lá uma aluna que não parou de falar e que mobilizou a conversa toda e eu vou-lhe só dizer: ela nunca vai às aulas, e eu achei-lhe uma graça que fez ali as queixas…não é bem assim […]… e que disse que não, até depois começou a falar ao lado e começou a dizer mal do plano de estudos, dos professores, não sei, eu achei graça, essa não põe os pés nas aulas e estava a dar-me vontade de rir. Alguns dos que mais falaram não vão às aulas, isso é um problema que nós temos e se não vão às aulas, são estudantes trabalhadores, temos imensos não é?, são estudantes trabalhadores, têm poucas bases, não vão às aulas, não estudam, veja bem como é que uma pessoa trabalha com esta gente portanto, não há plano de estudos, não há salvação possível, o estágio só, não chega. Isso é um problema que nós estamos a sentir[…] eu fiz muito a minha própria autoformação, há estudantes que conseguem fazer isso, há outros que lhes faltam as bases para conseguir dar esse salto e portanto, isso é um problema, e só vem depois powerpoints, ou leem resumos, não se leem livros, não vão estudar[…] está tudo muito preso com cuspo, eu isso aí preocupa-me muito. […] acho que é um problema nacional, é um problema internacional[…] se não vão às aulas, da falta de estudo, da falta de hábitos de leitura, de hábitos culturais, quer dizer, e estão só nas redes sociais a ver as notícias filtradas por outros, quer dizer, não é o mesmo que ver as notícias e as informações e primeira mão… não ir ao cinema não ir a um teatro, não é? Tudo isto faz parte do desenvolvimento cultural, conhecer espaços culturais, ir viajar, ver outros estados de espírito… viajar agora viajam mais mas nem todos, estes que são estudantes trabalhadores começaram a estudar tardiamente… e outros que até nem começaram a estudar tardiamente mas que faltam muito às aulas e que não estudam, é difícil depois acompanharem e isso aí eu acho que … portanto, resumindo, eu acho que … o plano de estudos eu não gosto que foi tudo muito imposto, por mim não era aquele plano de estudos que estaria, nem a nível nacional a legislação é muito restritiva e tivemo-nos que cingir àquilo que foi imposto e depois a agência de creditação ainda fez mais exigências e pronto, eu acho que ninguém gosta muito daquele plano, mas, dentro do plano que temos fazemos o nosso melhor e acho que as coisas… acho que se promove a criatividade, estes trabalhos finais que eles fazem, têm a pesquisa e pronto, acho que isso é uma preocupação durante o estágio, durante as aulas, agora, se eles não vão às aulas, não estudam… não há milagres também, portanto, isso é um problema que estamos a sentir. Uma coisa é o que está estruturado, o que está preparado e outra coisa é aquilo que as pessoas aprendem e que aproveitam do, das condições que lhes dão para aprenderem. […] as que falaram mais na sua entrevista são aquelas com algumas imprecisões que não tem a ver como plano de estudos. […] vai ver o plano de estudos e houve ali contradições que elas disseram que não tinham mas têm, e pronto, quem falou mais é quem não vai às aulas […] nunca nem tive tão maus nem tão bons alunos como neste momento. […]há alunos brilhantes, é mais mulheres mas pronto [sorri] e com uma vontade de aprender, há de tudo.	baseadas em powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, viajar, ler obras literárias,…, dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir. A docente refere ainda que, dentro do plano de estudos existente e com as suas limitações, ainda assim os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. A docente refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento.

		[…] eu pelo menos dou um módulo da criatividade ligado ao mundo … […] só veem os Powerpoints, só fazem aquilo mesmo que lhes é pedido, só fazem resumos de livros, não leem livros inteiros […] tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível e criativo nem ao trabalho de pesquisa…	
	E. c.3. Incentivo a novas ideias. [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	Sim, mas isso depende dos professores […] não ando atrás dos meus colegas, mas sim, no geral, até o corpo docente é novo, mas acho que sim, acho que funciona bem, em quase todas as disciplinas… Há muito trabalho de pesquisa que fazem, […] não há muitas aulas expositivas, há muito trabalho de pesquisa, agora temos novos espaços que a escola está a organizar, em que mesmo durante as aulas normais ou fora das aulas eles podem estar, têm sempre fontes de informação diversificada… a… se não aproveitam mais é porque não querem não é?, mas eu acho que sim, no geral creio que sim, claro que há professores mais sensíveis, mais…,mas claro, varia muito, mas acho que sim. […] perguntam muito: como é que a professora quer que a gente faça? E eu respondo assim: parem e respondam como é que vocês querem fazer? Quer dizer… é uma coisa, não sou nenhuma bíblia, eu até contrario até farto-me de dizer: vá lá, entrem em discussão comigo, contradigam-me […]	A docente, abrindo primeiramente o parêntesis de que não está dentro das outras salas de aulas para poder responder pelos colegas, acredita que existe o incentivo a novas ideias na maioria das disciplinas, a partir do momento em que os professores dão liberdade na forma como apresentam os trabalhos, ao solicitarem mais trabalhos de pesquisa e menos aulas expositivas e ao proporcionarem diversas fontes de informação, quer dentro como fora da sala de aula, no entanto, refere ainda que tal incentivo não será nunca o suficiente se as alunas não se predisposerem a tirar também partido dele, e lamenta ainda a dificuldade que sente em "pôr" alunas a pensar crítica e criativamente.
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	Eu tento, mas é difícil, é difícil… […]Eu acho, têm muita dificuldade, muita dificuldade… […] Em expressarem-se não, em contrariar aquilo que os professores dizem, […] , eu quando digo isto elas ficam a olhar para mim, e depois eu digo: então vá lá, eu até ofereço um livro ou ofereço… a quem me contrariar, discutir… ai professora, um livro não! É a primeira, não gostam muito de ler, e depois perguntam, ó professora, dá tudo muito trabalho … eu acho que há uma certa indolência… […] acho que temos de repensar na formação dos nossos jovens… […]Espaço (para expressar ideias) esse que nem sempre é aproveitado…[…] Penso que até têm medo [as alunas] de contrariar, é uma tendência… é muito disciplinados… […] Há alunos muito críticos, muito criativos, muito participativos e que procuram e que entram se eu os provoco: então vá lá, quem me contrariar eu até dou uma prenda ou pago algo ou assim uma coisa vá lá, pronto… há outros que é aquele enjoo, estão cansados, há há… pronto, há de tudo, mas há uma certa indolência nos mais novos. Eu faço muita formação, por causa da educação para a cidadania, e apanho mitos, apanho desde a pré até aos do secundário. Secundário não tanto mas também têm ido e queixam-se muito dos adolescentes, dos jovens, sobretudo do 3º ciclo e secundário, muito a arrastar os pés, um bocado apáticos, exatamente, é isso… é difícil provocá-los, mas não é impossível, eu acho que os temos que espicaçar, acho que nada como aborrecê-los, provoca-los, mesmo, criar situações dissonantes, sim… agora… às vezes é difícil…também não temos muito tempo para passarmos a vida… eu por acaso até tenho sorte porque estou muitas horas com as mesmas turmas, como apoio no estágio, oriento nas pesquisas, acho que sou provocadora mas é preciso que eles apareçam e que se deixem provocar não é?! há alguns que não dão resposta[…]	A docente refere que, apesar de fomentar a expressão de ideias provocando o debate de ideias, sente uma dificuldade enorme por parte das alunas, não em se expressarem, mas sobretudo em manifestarem ideias/ opiniões fundamentadas ou contrariarem crítica e refletidamente o pré-estabelecido ou algum tema em debate, facto este que explica, ou por terem poucas bases de conhecimento, falta de hábitos de trabalho, medo de represálias ou estarem habituadas a um ensino tradicional muito disciplinador e rígido. Refere ainda que apesar de esta ser a maioria, atualmente encontra extremos minoritários opostos, muito criativos, críticos e participativos.
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	É certo que sim, […] eu acho que há uma preocupação nos meus colegas, vejo colegas preocupados, uns mais do que outros claro, ou de maneiras diferentes, uns muito maternais ou paternais, que até não acho que seja a solução, mas no geral eu acho que sim, no geral há preocupação. Nós temos uma dimensão pequenina […] nós termos uma relação muito próxima, sobretudo ao nível dos mestrados. […] Familiar não sei mas há uma preocupação, com conhecimento do que se passa, às vezes não, também, às vezes não apesar de estar tão próximo, mas é engraçado, isso cada vez mais me surpreende, estudantes que estão tão próximos, às vezes de repente vejo-o lavado em lágrimas por causa de um drama qualquer, e eu penso assim, como é que	A docente considera que existe interesse e preocupação por parte dos professores e pela aprendizagem dos estudantes, sobretudo por ser uma realidade educativa relativamente pequena e familiar no sentido em que facilmente se conhecem os contextos de onde provêm os alunos, e que tal interesse se manifesta de maneiras e intensidades diferentes de professor para professor.

		eu não me apercebi antes… mas pronto, a gente também não, não podemos ser intrusivos, não sou a mãe, não sou o pai mas pronto, se o problema rebenta ali é minha obrigação tentar ajudar naquilo que eu puder… mas sou professora, não sou mãe…	
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	Sim, […] parece-me que existe muito essa diversidade. Acho que essa diversidade é saudável e construtiva. Às vezes… eu até me lembro que anteriormente já houve, houve uma altura em que tivemos lá uma colega que adorava estarmos sempre a fazer reuniões e depois tínhamos todos de fazer a mesma coisa. Não, acho que a diversidade e cada um fazer como acha é construtivo […] […] isso está tudo estabelecido, está nos programas, está estabelecido na metodologia de ensino, no programa, agora, há muitas maneiras… a avaliação não pode ser assim tão criativa não é? As normas do jogo estão definidas no início.	Segundo o parecer da docente, e pelo que se apercebe nas reuniões com os diversos colegas, existe diversidade na forma de lecionar e que esta é construtiva e saudável, abrindo o parêntesis que, no entanto, nem sempre foi assim dada a existência e insistência de uma colega anteriormente, em fazerem todos o mesmo género de trabalho, e o que pressupõe, que o quadro de professores que fazem parte do curso e a sua flexibilidade pedagógica ou não, influenciam o tipo de formação desenvolvida pelas alunas. Relativamente à avaliação a docente refere que não existe muito espaço para diversificar dado estar tudo já definido nos programas, não podendo assim, a avaliação ser tão criativa quanto isso.
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	**<u>Bloco Temático D</u>** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.	
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	**<u>Bloco Temático E</u>** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.	

Apêndice 21

Categorização de análise de conteúdo de entrevista individual - Docente da Escola Superior de Educação CRIES 3			
Objetivos Específicos:	**Temas a explorar**	**Transcrições:**	**Observações:**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações**[21] **sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	[…] criatividade é algo fora do estabelecido. Portanto, é algo que seja diferente e que, seja diferente mas tenha sentido. Portanto, não é fazer mais do mesmo, é fazer diferente Não sei, não sei nada de criatividade…	A docente, referindo primeiramente que não é a sua especialidade científica, e falando só empiricamente, compreende a criatividade como algo fora do estabelecido, algo diferente mas que faça sentido, comum pensar diferente, e

[21] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha

do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.		[…] a criatividade não é só… é o tal pensar diferente, ter situações que estimulem… […] a criatividade está ligada com a flexibilidade e tudo isso […]	considera-a uma competência, transversal a qualquer área temática e ligada à flexibilidade mental.
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	[…] ninguém produz nada a partir do nada […] […] eu penso que todos nós temos potencialidade para, mas nem todos a conseguimos desenvolver, essas competências. Eu penso que as competências podem ser todas desenvolvidas, embora eu considere que elas podem ser desenvolvidas […] vejo a criatividade como algo que se desenvolve e algo que se desenvolve melhor se trabalharmos em equipa.	A docente acredita que a criatividade tem de partir de algo e que todos os indivíduos têm um potencial criativo mas nem todos o conseguem desenvolver. Considerando todas as competências passíveis de desenvolvimento, o desenvolvimento da mesma, segundo a docente, pode ser exponenciado com o trabalho de equipa e em qualquer conteúdo.
	E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	[…] depende do contexto onde, que vivenciamos, onde estamos. Por exemplo, há pessoas que têm, que são muito criativas na música, muito talentosas na música, e se nós formos ver, essas pessoas têm alguém na família que tem esse talento. Eu pergunto, será que aquele talento é inato ou foi desenvolvido pelo facto de as pessoas estarem imersas num ambiente onde o puderam desenvolver? Portanto, a criatividade vejo-a também um pouco assim. Sim, eu ligo, eu ligo muito às oportunidades que as pessoas tiveram, embora, também saiba, que algumas, por algum motivo, são mais criativas do que outras, mas provavelmente o ambiente onde viveram, com quem contataram, também não permitiram esse desenvolvimento não é? […] Portanto, não foi a escola, foi outro ambiente, ou seja, também aqui, ela teve oportunidade, ou porque via o programa, ou porque teve acesso a alguma coisa, de desenvolver. […] aquilo nasce da colaboração …agora, nem toda a gente consegue trabalhar em equipa, portanto, se me perguntar, não é?, eu também sei dizer isto, não é?, porque eu trabalho muito bem em equipa com algumas pessoas e com outras não é possível, não é? Não é possível porque as pessoas, por exemplo, se tivermos alguém que seja muito rígida na sua forma de trabalhar, por exemplo, muito preocupada com as horas para isto, ou só posso fazer isto… portanto, se eu tiver que trabalhar com uma pessoa muito rígida e tiver pouca flexibilidade, dificilmente consigo abrir, não é? […] quando eu me empenho nas coisas eu empenho mesmo a sério nas coisas. Eu acho que é isso que nós tentamos que as alunas percebam e que um dia possam vir a desenvolver com as crianças… mas algumas são, são muito rígidas. Eu não posso dizer que toda a gente consegue chegar aí… e os professores nem todos conseguem [sorri] […] e ter entusiasmo, por aquilo que se faz, e nós só podemos ter entusiasmo quando gostamos […] Acho que se tivesse de fazer uma coisa de que não gostasse não, queria era despachá-la o mais depressa possível e não estava preocupada com ela. […] […] seu eu tiver… como é que eu hei-de dizer… mais rígidas na sua forma de pensar, ou na sua forma de atuar, essas pessoas podem inibir a criatividade de outras.	A docente considera que ninguém produz nada a partir do nada e que por isso, como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade, para além de alguma predisposição ou potencial genético inerente ao indivíduo para determinada área, os estímulos externos realçando o contexto onde vivem e as oportunidades e experiências que nele têm, seja na escola, família, televisão, ou outros contextos…, o trabalho em equipa e colaboração, o entusiasmo, motivação e empenho que dedicam ao que fazem, as pessoas com quem interagem e a personalidade de cada um que permitirá ou não a abertura e flexibilidade para aceitar e fazer algo diferente, tanto das pessoas com quem interagem como do próprio indivíduo. No caso específico da escola, tanto professores como alunos devem ter abertura de espírito para fazer e aceitar ideias criativas para se poder potenciar a competência criativa, tanto em alunos como em professores.
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.**	[…] considero que é muito importante, quando falamos na formação de professores e professoras, educadores ou educadoras, a importância de desenvolver as questões da criatividade na formação, para que, quem lida diretamente com crianças, possa, de facto, conseguir sensibilizá-las, conseguir criar	A docente considera muitíssimo importante desenvolver as questões da criatividade em contexto de formação de professores para que os futuros professores consigam também posteriormente sensibilizar os seus alunos para a criatividade e criar oportunidades de

social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	espaços e criar momentos e criar oportunidades, de desenvolvimento dessas competências… […] e portanto julgo que na formação é muitíssimo importante, muitíssimo importante. […] Agora, eu penso que nós enquanto docentes que estamos na formação de professores e temos esta preocupação, temos que ter também esta abertura e temos também que fazer por isto… eu penso que nós enquanto docentes que estamos na formação de professores e que temos esta preocupação, temos que ter também esta abertura e temos também que fazer por isso não é?,	desenvolvimento dessas mesmas competências nos seus alunos. Realça a importância do desenvolvimento da criatividade durante a formação não só para estarem mais aptos, sensibilizados e preparados a desenvolver a criatividade nos futuros alunos, como também por ser uma competência transversal que se pode desenvolver em qualquer área curricular.
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	[…] se eu tiver pessoas formadas, portanto, que tiveram a sua formação inicial e até ao longo do tempo porque a formação não termina aí, que tiveram contato e puderam desenvolver a criatividade, essas pessoas estarão, à partida, mais aptas para trabalhar ou para proporcionar que as crianças também comecem desde cedo a desenvolver essa capacidade, e o mais cedo possível, mas se não, que não, como é que eu hei-de dizer, que não desenvolveram essas competências, e que por si só são pessoas, como é que eu hei-de dizer, são pessoas mais, mais, menos flexíveis […] […] eu digo, vejam lá se têm a vossa mente aberta para permitir que uma criança [acena afirmativamente com a cabeça como que permitindo algo, neste caso estando a referir-se à criatividade], porque um pintor, um artista pode exprimir-se como quer, portanto, quem sou eu para dizer se há ou não ovos azuis, ou se há ou não…? Não é?... portanto, eu quando dizia o inibir não é, acho que sim, que há… o potenciar, é alguém que vê uma coisa destas e que diz, olha que giro!, não é?, olha que bom!!!, e só punha ovos azuis? E não havia ovos cor-de-rosa?! […] Penso que sim, é como eu lhe digo… com o contributo de todas as unidades curriculares e não apenas com as das expressões, as expressões têm um papel preponderante, não é? [sorri afirmando], mas as outras também, por exemplo, vamos pensar por exemplo… nós temos uma cadeira aqui que é Saúde, Ambiente e Consumo, e logo no 1º ano, na licenciatura em educação básica, que é como sabe a preparação para depois poderem ir para os mestrados e, uma das coisas que nessa cadeira, logo no 1 º ano, não temos muita preocupação nos matérias mas os materiais que elas vão produzir vão ser, vão utilizando materiais de desperdício, e portanto elas podem fazer, podem adequar, podem pensar em jogos ou outra coisa, mas ter em atenção as questões do ambiente, e as questões, não é? Da reutilização… e pronto. E, o que é certo, é que não é por isso que os trabalhos não aparecem e não são criativos, e até muito mais criativos porque, as pessoas têm que estar com a preocupação, qual é o material que eu vou utilizar, vou ter que pensar mais… e então, mas este aqui não, não porque vou ter que gastar mais dinheiro para o comprar, então, que alternativa é que eu posso ter? Portanto, no fundo, se nós tivermos esta preocupação, e isto é numa unidade curricular, desta forma, podemos estar a desenvolver a criatividade mas não estamos só a desenvolver a criatividade, estamos a desenvolver também outras competências não é? […] e isso é feito, não apenas nas unidades curriculares de expressão ou de projeto. Eu posso desenvolver a criatividade nas aulas de didática, nas aulas de estudo do meio, nas aulas de ciências que são aquelas a que eu estou ligada, portanto, não considero que precise apenas, não é?, de, de situações… eu posso desenvolver a criatividade, eu posso desenvolver o fazer diferente, o pensar diferente em qualquer unidade curricular.	A docente é da opinião que as pessoas que tiveram uma formação, quer inicial quer ao longo da vida, direcionada para o desenvolvimento da criatividade estão, à partida, mais aptas para desenvolver essa competência junto dos seus alunos também. Por outro lado, professores que não desenvolveram essa competência poderão ser pessoas mais rígidas na forma de pensar e atuar, menos flexíveis podendo inclusive inibir a criatividade de terceiros (alunos inclusive). Refere inclusive que ao se poder desenvolver a criatividade em qualquer área curricular, para além de se desenvolverem os conteúdos da área em questão estar-se-ão a desenvolver outras competências, de outras naturezas curriculares e importantes também.

Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	[…] eu não posso falar de todas as as unidades curriculares porque de facto, não estou nas salas de aula, não é'? […] há aqui nitidamente unidades curriculares, nomeadamente as de projeto de expressões, por isso é que eu estava a dizer, não é só nessa, mas nessas eu sei que desenvolvem essa criatividade, e sei porque muitas vezes vemos as produções, e portanto também vimos os produtos e aí é mais fácil de conseguir ver. Nas outras eu não consigo tanto ver essa preocupação, só posso falar das que conheço e na área onde estou […] e nesta aqui nós temos uma grande preocupação, em todas as unidades curriculares no desenvolvimento de competências onde a criatividade está sempre presente, até no tipo de trabalhos que são pedidos, […] Outra preocupação que nós temos, e aí em conjunto, é a dos seminários interdisciplinares, […] nós juntámos tudo, as aulas todas que havia e ter um Seminário Interdisciplinar, e neste… não é o de Projeto de Expressões, isso é um outro. […] todos os anos nós fazemos diferente, e todos os anos pegamos em alguma […]por exemplo, este ano, […] eu posso-lhe dizer o que acontece. Este ano nós pedimos, demos uma série de livros às alunas […] […] os seminários são sempre dinamizados, […] nós partimos destes livros… […] são muito interessantes… […] Pegámos nestes livros e pegámos nestes… estes são: […] estes livros têm propostas integradas, entre o la fora e o cá dentro. […] ou seja, nesta relação entre o cá dentro e o lá fora elas têm que criar [risos de ambas] portanto, têm que criar. Mas têm aqui alguns exemplos porque ninguém nasce do nada portanto tem algumas sugestões […] deixe-me ver, vou-lhe mostrar um em que possa ver muito bem a situação [folheia os livros à procura do exemplo].. "criar", "sair do labirinto", portanto, tem várias atividades e depois as atividades têm reflexões sobre as atividades e tudo isto pode ser feito, ou parte numa história e lá está a Língua Portuguesa, portanto nós temos uma professora de Literatura para a infância que nós temos cá connosco nestes seminários e portanto é ótimo, eu perguntei-lhe e ela tem todo o meu apoio. Pronto, então, o que é que eles tinham que fazer, com base nisto, […] tudo coisas que podem ser utilizadas com crianças etc, propus, fizemos a unidade curricular tendo várias coisas. O que é que fizemos? Para experimentarem o lá fora cá dentro fizemos uma visita que há perto aqui da escola, fomos a pé, que é um jardim que se chama Jardim da Quinta de São Jerónimo. É aqui muito próximo, fomos a pé e portanto fizemos um roteiro para sair daqui. Nós quando preparamos alguma coisa temos que ter a visita, temos que ter a pré-visita, temos que ter…[gesticula como que a andar para trás]… então o nosso roteiro foi, combinámos, os professores todos, foram os professores todos em galupa,,, só lhes dissemos que íamos… chegámos à aula e dissemos, hoje vamos sair. Nós muito bem, quando chegámos aqui fora reunimo-nos todos, chegámos ali fora e dissemos, bem, vamos fazer o percurso, não vos vamos dizer para onde é que vamos, mas no caminho tem que estar com muita atenção a tudo o que entenderem porque… vos vai ser pedido, portanto, estejam com atenção. E lá vamos. Quando chegámos lá é que vimos, e então gozaram, sentaram-se no chão, apanharam sol, e nós tínhamos pensado no local porque já lá tínhamos estado com outro grupo só que naquela hora quando fomos estava um sol imenso, portanto não podiam sentar, não sentaram no chão… Neste, pronto, todos no chão, perninha cruzada, ah! Todas levavam…nós tínhamos levado para elas todas, um saco que fomos pedir à cantina, aqueles sacos dos talheres, fomos lá ver se eles nos podiam ceder sacos dos talheres que já não precisassem… ah, nós temos aqui, dos talheres que já nem, agora já não é assim, e portanto deram-nos, aproveitámos isso, o que para eles… mas era novo, portanto não precisámos de	A docente é da opinião que o desenvolvimento da criatividade durante o curso depende tanto da flexibilidade mental das alunas como da dos professores. Nesta continuidade, e não sentindo poder para falar de todas as unidades curriculares, refere que, na qualidade de coordenadora de curso, sente que esse desenvolvimento é bem visível nas expressões, nas unidades que ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), quer através do plano de estudos quer dos trabalhos que apresentam. Neste sentido, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela docente são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Se a criatividade é desenvolvida durante o curso ou não, a docente menciona que tal desenvolvimento está dependente tanto da criatividade dos professores como da das alunas e da forma como elas vivenciaram as experiências que lhes foram oferecidas durante o curso. Acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas poderão conseguir desenvolver a criatividade mas que havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que por si só já terá valido a pena, em contexto de formação inicial, terem sido promovidas tais experiências promotoras da criatividade. A docente refere que, mesmo não estando diretamente a proporcionar experiências relacionadas com a sua área curricular, estas poderão despoletar outras situações de aprendizagem igualmente ricas e criativas que interliguem áreas curriculares e conhecimentos

		comprar, elas levavam isso, tínhamos pedido só que quando saíssem levassem um caderninho só de apontamentos, e nós levávamos isso e levávamos folhas. E as folhas eram as folhas, nós dantes tínhamos aqui os sumários, fazíamos os sumários sempre nas… pronto, não eram eletrónicos, era nuns blocos, e esses blocos sobraram. Então pegámos numa série de blocos desses, demos uma folha a cada uma, rasgámos pois era um material que já não se utilizava, pronto, então elas tinham que fazer o mapa do percurso, e no mapa desse percurso tinham que assinalar, desde a ESSE até ali, tinham que assinalar aquilo que fosse mais importante para elas. E foi muito interessante, umas assinalam os prédios, outras assinalam o jardim, várias coisas, pois isto é muito interessante muito interessante. Pronto, elas puseram, e depois partilharam. Depois, agora saem aqui pelo jardim a procurarem o que entenderem e o que entenderem não pode ser nada que seja arrancado, coisas que existam e colocam no saco. Pronto, depois pegaram nos sacos, fizeram o que entenderam, demoraram meia hora, claro que podia ser em grupo, podia ser individual, podia ser como elas quisessem, depois às tantas horas encontramo-nos aqui. Encontrámo-nos todos, partilharam, todas trouxeram o que tinham trazido, colocaram no tal saquinho, tiraram do saco e colocaram no chão, e depois das coisas que tinham que falar de cada coisa. Portanto, o que era, o que é que não era, porque é que recolheram aquilo, memórias que tinham porque, era no fundo, uma experiência de exterior mas no cérebro, portanto, a recordar algumas coisas de infância, outras…, portanto, coisas muito engraçadas, portanto, experienciaram o lá fora com o cá dentro. Outra situação de uma outra atividade: fomos a Lisboa ver a exposição do "Cá Dentro", estava em Lisboa a decorrer, era para crianças e portanto fomos com elas e participaram em oficinas de formação. Como nem todas aaaa… foram, foram só algumas, mas pronto, as que foram tiveram oportunidade de ver como é que se trabalhava o cá dentro nessas oficinas… mas como elas estão em grupo elas depois podem também trazer e partilhar… Depois disso, outra atividade, eu vou dizendo assim [gesticula frenética e entusiasticamente com as mãos], a outra atividade que fizemos foi aqui uma paisagem sonora, foi aqui, uma sessão bem criativa aqui na escola, tivemos a colaboração… […] Eu acho que isto é um trabalho criativo. [fala enquanto sorri] […] Pronto, e nessa coisa, esqueci-me de dizer, depois disso tivemos uma colaboração do, do das águas de Coimbra para fornecer aquelas garrafas que são, são, reutilizadas, que embora sejam de plástico são reutilizáveis, e então distribui-se… como colocavam o papel que tinha sido usado e colocaram no contentor certo, distribuíamos uma garrafa a cada um… aproveitámos com os parceiros e com cada um, cada um e fizemos uma coisa engraçada [sorri enquanto fala]. [..] É isto, portanto, através destas coisas, pronto, nós vamos mostrando algumas coisas mas ah, a disciplina não é só isso, isto é o que nós proporcionámos fora da sala, porque dentro da sala o que elas fazem… os professores estão todos divididos porque a escola não dá de facto para termos todos horas para isso e como não temos cada professor tem um bloco, está em sala de aula e apoia os projetos que elas estão agora a desenvolver e todos os anos os projetos são diferentes portanto elas não podem copiar de uns anos para os outros, portanto, todos os anos a proposta é diferente. Portanto, elas estão agora a fazer as propostas e as propostas estão integradas, são propostas integradas destinadas dos 6 aos 10, portanto elas têm que fazer propostas pensadas para crianças dos 6 aos 10. Ora, nestas propostas integradas, elas vão ter, quando está o professor de ciências vai ver as propostas e se realmente estão bem ou o que é que precisam. Se está o professor de português faz isso, o de	

		matemática… portanto, o resultado são de facto propostas integradas para crianças dos 6 aos 10. […] Do Seminário Interdisciplinar, sim, sim […] portanto nós temos Seminário Interdisciplinar e o outro é Projeto de Expressões, […] os professores a trabalhar também em colaboração e portanto o trabalho não é só para dramática ou só para isto, não, o trabalho que elas têm que fazer, aqui também, o trabalho é depois um trabalho integrado, vem com tudo, […] sai também um conjunto, um projeto, que pode ser outro, pode não ter nada a ver com este. Cada professor ou grupo de professores é que decide. […] Mas por exemplo este ano foi isto, só assim para lhe dizer, só para ficar com uma ideia, houve um ano em que houve aí uma exposição em que nós tivemos que ir para o Pavilhão do Conhecimento ver uma exposição "Era uma Vez" […] depois a partir daí elas das histórias que havia, tinham que escolher uma delas e a partir daí de uma delas fazer as propostas integradas e pronto. Portanto, nos temos sempre o mote… o ano passado foi com aqueles livros […] todos os anos diferente. Mas tem a ver com criatividade dos professores […] E da parte delas elas como elas vivenciaram, e como nós acreditamos na lição da formação, evidentemente que se elas vivenciaram uma situação destas, esperamos nós, não digo que todas vão conseguir, mas uma ou outra irá um dia também fazer a diferença […] […] porque é que nós, mais uma vez, porque é que nós pegamos também em livros? Porque nós notamos que as estudantes cada vez utilizam menos o suporte de papel. Cada vez se habituam, porque é muito mais rápido, muito mais fácil chegar à internet e procurar e ponho […] quando às vezes dizemos: mas as pessoas não fazem… e nós? O que é que nós fizemos para modificar isso? Não é? […] eu gosto de ser professora, muito… Ah! [ri e concorda] Muito bem, porque é realmente fantástico… e cada vez mais, cada vez mais nós sentimos que a criatividade é o que está. Nós fizemos aqui uma coisa, eu vou mostrar [levantam-se e saem para a entrevistada ir mostrar uma atividade/materiais criativos preparados numa sala ao lado]	
	E. c.3. Incentivo a novas ideias. [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	[…] Por exemplo, nós temos um outro engraçado sobre as emoções que um dia eu trouxe aí a umas alunas e que é uma coisa muito muito engraçada […] porque tiveram oportunidade de ver… eu não lhes disse mais nada, só disse: olha, se calhar este livro aqui […] E às vezes há coisas que eu lhes digo: olha, se calhar agora têm que ler isto, hoje têm que ler este, isto é coisa pequenina, mas vamos ler isto, antes de começar vamos ler e tal[…] aquilo não está diretamente ligado à minha unidade curricular, mas serve-me para despoletar para […] é um pouco isto, é trabalhar fora da caixa e trabalhar com um pouco várias…	Como atividades promotoras e incentivadoras ao desenvolvimento da criatividade por parte das alunas a docente apresenta, para além de exemplos de atividades promovidas pelos docentes do curso como por exemplo a ida a exposições, visitas de estudo, intercâmbios entre outros alunos de outros anos/ escolas, entre outras, também a pesquisa de jogos e a leitura de livros antes de iniciarem o planeamento de atividades pedagógicas ou para a melhoria das mesmas, e as atividades pedagógicas por si só, que lhes pedem para resolver como desafios nos quais se prioriza a criatividade e o estabelecimento de pontes interdisciplinares.
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	[…] Nas minhas aulas sim, agora eu não posso falar das outras… […] Eu penso que sim, penso que sim, que têm, agora cada um à sua maneira, […] é muito importante o trabalho em equipe, porque nós desenvolvemos um trabalho em equipe, eu posso ter uma ideia e o outro tem outro, e o outro não tem ideia mas sabe fazer, e o outro, […] foi muito engraçado […] de repente tiveram a ideia e agora vai-se partilhar com as pessoas porque a ideia não foi do grupo que ficou, a ideia foi o ver como podia ir para uma ideia que já tinha sido iniciada, e portanto, aquilo acaba por não ter depois um…	A docente considera que nas suas aulas existe clima para a expressão de ideias, no entanto, não poderá dizer o mesmo nas outras disciplinas por não estar presente, acreditando contudo, que tal clima também poderá existir, mas por ser criado por outras pessoas, este será com certeza diferente. Neste sentido, a docente acredita que para existir um clima favorável à expressão de ideias é muito importante que haja trabalho de equipa, de envolvimento, de mente aberta e flexível, de colaboração e de troca de ideias para que estas ideias se possam complementar, desenvolver e melhorar. De salientar que a docente demonstra bastante entusiasmo ao relatar episódios de trabalhos de equipa durante os quais as ideias foram criadas e desenvolvidas num clima de proximidade, motivação e partilha, podendo este ser um sinal ou reflexo da existência de um clima de abertura e à

			vontade para a expressão de ideias nas suas aulas.
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	[…] Agora estou muito preocupada com a formação. A formação é uma das coisas que me preocupa muito, portanto eu não podia deixar de responder a este seu questionário [riem] […] Eu gostava depois de saber o resultado deste trabalho, gostava muito, porque a criatividade é-me muito cara [riem] […] Porque eu faço avaliação anualmente dos cursos das alunas do 2º ano e pergunto… faço sempre uma retrospetiva do curso, mesmo em anos que o curso não tem avaliação. Faço sempre, e aí não é da escola, não é nada. Sou eu que faço e assim tenho uma forma de saber o que se passa, o que vai na aula.	A docente, aberta e claramente, manifesta-se bastante preocupada com a formação dos seus alunos, e neste âmbito, acrescenta que faz questão de participar na presente entrevista realizada pela investigadora neste âmbito de estudo da criatividade, como também quer saber os resultados do presente trabalho de investigação e como forma de obter um feedback do trabalho que tem vindo a ser realizado em vários contextos de ensino superior e de redireccionamento/sustentação de caminhos e firmação de metas de ensino cada vez mais ajustadas.
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	[…] Acho que sim […] e de avaliar também. Por exemplo esta atividade em que vêm as crianças, a avaliação era para ser uma avaliação… portanto de início nós não pensávamos que era assim… quando de início pensámos era uma avaliação em que iriam apresentar o que tinham feito, todos os anos apresentam o que têm feito, e um dia começámos a pensar: será que vale a pena fazer isto? E se trouxéssemos crianças? […] e uma das coisas que elas me dizem, é que às vezes fazem as coisas mas não têm contato direto com as crianças. Então, pensando nisto tudo, então, este ano como é? Vamos falar. Então, em grupo disse aos colegas: E se este ano fizéssemos diferente? E se trouxéssemos as crianças cá? E se fizéssemos doutra forma? […] vamos ter crianças de manhã, vamos ter crianças à tarde, os grupos estão a trabalhar, uns estão dentro da sala outros estão fora, e elas é que escolheram como queriam, de acordo com as propostas, […] Foi isso que eu fui fazer agora, para ver com salas, com tudo, para fazer a avaliação, portanto, a avaliação vai ser assim, portanto, é uma avaliação diferente. Claro que depois vamos ver também… porque isso está nos critérios de avaliação e os parâmetros, vamos ver também os documentos escritos que nos vão chegar, vão ser lidos, vão ser trabalhados, vão ser discutidos, vão ser… temos as várias avaliações também das saídas e das reflexões individuais escritas delas também, mas temos esta componente que é fora da caixa, não é? [sorri] Não é um teste. E a criatividade também não cabe num teste.	A docente considera existirem várias formas de lecionar e como constam os relatos de atividades por ela enunciados ao longo da entrevista. Considera também existir diferentes formas de avaliar havendo os parâmetros e critérios de avaliação habituais e que contemplam os documentos escritos, trabalhos realizados, visitas ao exterior, reflexões, entre outros, e para além disso, formas de avaliação diferentes de um teste habitual, ou "fora da caixa", uma vez "que a criatividade não cabe num teste" como a docente refere, e que tentam ir assim, também ao encontro das expetativas das próprias alunas, como são exemplo as atividades dinamizadas pelas alunas para crianças e em contextos extra planificações de aulas feitas nos seminários pedagógicos.
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	**<u>Bloco Temático D</u>** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.	
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	**<u>Bloco Temático E</u>** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.	

Apêndice 22

Categorização de análise de conteúdo do Focus-grupo – discentes da Escola Superior de Educação CRIES 1			
Objetivos Específicos:	**Temas a explorar**	**Transcrições:**	**Observações:**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações**[22] **sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	A criatividade…, a criatividade vem, ou seja, é tentar formar ou construir coisas a partir de outras que normalmente são utilizadas em contextos diferentes. A educação acho que também é um bocadinho isso, ou seja, as pessoas adquirem conhecimentos não só nas aulas mas também fora das aulas, e todo esse acumular de conhecimentos e tudo isso pode ser utilizado para construir outra coisa, até para ajudar a formar essa pessoa, a…, até em sentidos curriculares. Pega-se em várias coisas e vai-se construindo, é como fazer uma construção artística, pega-se em vários materiais e vai, vai fazendo a sua construção. […] cada uma de nós tem a sua criatividade, porque a minha criatividade é diferente da das minhas colegas. […] criatividade é construir ou criar alguma coisa a partir de outras coisas, de outros temas ou âmbitos e que são utilizados de maneira diferente. É como se fosse uma espécie de construção. […] pode ser até a capacidade de resolver problemas contando com recursos diferentes. Isto não é falta de originalidade, nem criatividade nem nada, porque realmente, tudo o que utilizámos existe e é utilizado em coisas diferentes, mas podemos utilizar esses materiais e fazer com que eles sejam a solução para uma situação diferente. […] criatividade é uma liberdade para se exprimir. As crianças têm liberdade para se exprimir tanto com o seu corpo, tanto na pintura, no desenho, na linguagem, isso para mim é criatividade. […] criatividade é solucionar tudo o que aparece, tudo.	Alunas referem que a criatividade é: -Uma construção baseada em algo pré-existente com utilizações de outros contextos ("[…] é tentar formar ou construir coisas a partir de outras que normalmente são utilizadas em contextos diferentes… e todo esse acumular de conhecimentos e tudo isso pode ser utilizado para construir outra coisa… é como fazer uma construção artística, pega-se em vários materiais e vai, vai fazendo a sua construção."). Que a criatividade difere de pessoa para pessoa sendo sempre única ("cada uma de nós tem a sua criatividade, porque a minha criatividade é diferente da das minhas colegas."). - A criatividade pode ser a "capacidade de resolver problemas"[…] "utilizando materiais de outros contextos para arranjar soluções diferentes". - Criatividade é uma forma de liberdade de expressão, "é uma liberdade para se exprimir".
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	Penso que são inatas, nascem connosco e depois são trabalhadas ao longo do nosso crescimento. […] eu acho que tudo começa connosco em crianças. A minha criatividade vem acima de tudo de quando eu fui criança, de tudo aquilo que eu não gostava e daquilo que eu gostava.	Para grande parte das alunas a Criatividade baseia-se em capacidades "inatas, nascem connosco" e que se desenvolvem como competências ao logo do crescimento, desde crianças. Algumas alunas enfatizam que os gostos e experiências vividas em criança podem influenciar determinantemente a criatividade do indivíduo.
	E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	[…] as crianças só podem ser criativas a partir do momento em que o adulto lhe dá liberdade para elas serem criativas, para elas explorarem, para elas descobrirem. Acho que só assim, se lhes dermos espaço, liberdade. Eu penso que parte tudo e acima de tudo do educador/ professor, se for criativo o seu aluno está disposto a arriscar. Não tem tanto receio da, da punição do incorreto, então a criança é criativa, é livre, na sua expressão, no seu diálogo. Acaba por haver um equilíbrio e esse equilíbrio torna-se de tal forma criativo devido à disponibilidade do professor para isso. Porque se o professor tiver uma mente criativa, não julga o desenho, não julga a letra, não julga a forma como a criança resolveu um problema, não julga a forma como a criança descreveu na	Alunas consideram que para haver criatividade deve haver: - Adultos que sejam criativos, valorizem a criatividade e deem liberdade e espaço para que ela se possa desenvolver , neles próprios e em terceiros ("[…] as crianças só podem ser criativas a partir do momento em que o adulto lhe dá liberdade para elas serem criativas… se lhes dermos espaço, liberdade", "[…] parte tudo e acima de tudo do educador/ professor, se for criativo o seu aluno está disposto a arriscar. Não tem tanto receio da, da punição do incorreto, então a criança é criativa, é livre… se o professor tiver uma mente criativa… acho que parte do adulto, em casa, na escola, no recreio, e assim a

[22] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

		aula de história, …, ele acaba por de alguma forma, estar aberto ao conhecimento sem ter o receio que o professor o puna de alguma forma. Eu acho que parte do adulto, em casa, na escola, no recreio, e assim a criança torna-se muito mais livre, sem o julgamento dos adultos. […] Eu acho que a nossa criatividade já foi cortada connosco em crianças […] pela escola. E chegamos aqui e pedem-nos criatividade e não percebem que nós estamos muito limitadas, e não estamos habituadas a ter essa liberdade para ter essa criatividade. […] eu vou continuar a lutar. […] Quando eu tiver oportunidade de o fazer eu sei que não é assim. Eu aprendi aquilo que não quero fazer. Eu sei aquilo que eu quero para as minhas crianças, aquilo que para mim…faz sentido […] Acho que parte um pouco da minha personalidade […] E da conceção do educador que eu quero ser. […] onde é valorizado o processo e onde as crianças têm oportunidade de experimentar e de mostrar a sua criatividade, e ali não interessa o produto final, […] Eu acho muito importante a brincadeira e é uma realidade que nós em prática pedagógica e em 12 anos de trabalho com crianças vemos que eles não brincam. Não brincam e depois as professoras dizem que eles não sabem brincar. Não sabem brincar porque não lhes é dado tempo para eles aprenderem a brincar. […] Há coisas que eu vou sempre transgredir e não vou permitir que as pessoas moldem-me a mente. […] Porque eu simplesmente bati o pé. Eu não sou assim e não vou fazer isto e o que é certo é que as coisas resultaram. Eu acho que é a empatia, porque, assim que nós começamos a identificar a criança com as suas caraterísticas, há ali, tem de haver por parte do adulto uma certa empatia. […] e isso de alguma forma cria ali uma estabilidade emocional que ajuda à criatividade e confiança. […] nós temos uma empatia com uma professora e um à vontade com uma professora […] estávamos a falar e a conversar sobre coisas nossas, experiências, com aquela professora. Ela não nos estava a julgar, chegou um momento da aula, a conversa evoluiu e a professora deixou-nos exprimir, deixou-nos falar, conversar, e nós nem sequer sentimos o tempo a passar. Se houvesse um professor que estivesse com vontade de estar ali fazia toda a diferença. E possivelmente quando está nessa altura está muito mais à vontade do que noutras situações em que não está tanto à vontade. Isso faz toda a diferença. Quando eu estou num sítio onde gosto de estar tenho uma, uma forma de estar diferente! Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir. É a forma de estar. […] a maneira como eu vou transmitir isso é que pode inibir.	criança torna-se muito mais livre, sem o julgamento dos adultos."). - Depende da empatia entre a pessoa que proporciona ou não o desenvolvimento da criatividade e o indivíduo, com menor ou maior confiança e estabilidade emocional ("[…] a empatia, porque, assim que nós começamos a identificar a criança com as suas caraterísticas", "[…] estabilidade emocional que ajuda à criatividade e confiança."). -Depende do clima para a expressão da criatividade ("[…] coisas nossas, experiências, com aquela professora. Ela não nos estava a julgar, chegou um momento da aula, a conversa evoluiu e a professora deixou-nos exprimir, deixou-nos falar, conversar."). - Depende do conhecimento e domínio nalguma matéria, podendo ser inibida ou potenciada pela forma de transmitir/ aplicar esse conhecimento e não tanto pelo conhecimento que se tem ("Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir…. tem de se desenvolver uma estrutura, o conhecimento existe. Agora, a maneira como eu vou transmitir isso é que pode inibir."). - Depende da personalidade da pessoa e do modelo que quer ser ("[…] personalidade … E da conceção do educador que eu quero ser", "Há coisas que eu vou sempre transgredir e não vou permitir que as pessoas moldem-me a mente."). - Depende das oportunidades e experiências para desenvolver a criatividade não importando tanto o produto mas sim o processo ("[…] onde as crianças têm oportunidade de experimentar e de mostrar a sua criatividade, e ali não interessa o produto final"). - A criatividade pode ser potenciada através de brincadeiras ("[…] acho muito importante a brincadeira"). A criatividade pode ser inibida: - Havendo adultos que não valorizem a criatividade punindo quem tenta ser criativo ou inibindo-o através do receio em sê-lo. Neste sentido, algumas alunas consideram que a criatividade é desde criança inibida em contexto educativo ("[…] a nossa criatividade já foi cortada connosco em crianças […] pela escola."). Que quando em adultas lhes é exigida a criatividade na sua formação os não sabem como fazer ("E chegamos aqui e pedem-nos criatividade e não percebem que nós estamos muito limitadas, e não estamos habituadas a ter essa liberdade para ter essa criatividade.").
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	Eu acredito que sim ou seja, ainda que habitualmente as disciplinas sejam vistas como compartilhadas, na verdade elas tem relação, ou seja, biologia terá relação com outras disciplinas e até com coisas que se veem no ambiente, portanto, é sempre possível ser criativo em qualquer disciplina e em qualquer aula. Porque em qualquer contexto, qualquer área, usamos um bocadinho de criatividade, nos trabalhos que fazemos e que se calhar é isso que vai suscitar o interesse das nossas crianças, e fica tudo muito mais interligado. […] não faz com que as aulas fiquem mais pobres, muito pelo contrário, porque se nós estamos abertos a aprender de todos, ou seja, eu sei um bocadinho disto e tu um	- Todas as alunas são da opinião que é importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores alegando que: - Através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo aprendizagens mais significativas ("Eu acredito que sim… elas tem relação…", "[…] não faz com que as aulas fiquem mais pobres, muito pelo contrário, porque se nós estamos abertos a aprender de todos, ou seja, eu sei um bocadinho disto e tu um bocadinho daquilo, afinal as coisas não se podem fazer só de uma maneira, podem-se fazer de várias. Acabamos por aprender na mesma, mas de maneiras diferentes […] a aprendizagem até acaba por ser muito mais rica.").

		bocadinho daquilo, afinal as coisas não se podem fazer só de uma maneira, podem-se fazer de várias. Acabamos por aprender na mesma, mas de maneiras diferentes, ou seja, os conteúdos desejados, mas de maneiras diferentes, a aprendizagem até acaba por ser muito mais rica. Aqui há um encontro também com as outras áreas e é uma forma criativa de podermos trabalhar a matemática, o português, …, com jogos exploratórios, e aí nós sentimos uma grande liberdade. E outras competências transversais. A relação dinâmica, do grupo. E acabámos por aprender um bocadinho com todas. Ou desenvolver a criatividade no sentido de resolver problemas no dia-a-dia, acho que é importante ter essa capacidade. […] cada pessoa tem pontos fortes e outros menos fortes. Cada um tem as suas capacidades e aspetos onde existem mais limitações. Portanto, eu penso que, criatividade dentro da educação ajuda a reforçar esses aspetos fortes que cada um tem, e que com esses aspetos fortes reforçados conseguem ir aos menos fortes e puxá-los também, ou seja, desenvolvê-los também. E isso é importante. […] apelar à criatividade, eu estou lá como mediadora […] deixar a criança expressar-se, deixar a criança ser criativa, deixar a criança ser…livre, ser ela! …] resolução de problemas, seja ele qual for, de todos os problemas. Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada! Sim, em qualquer contexto! É um equilíbrio, aquela coisinha da balança, se não tivermos criatividade a balança está sempre desequilibrada ou para um lado ou para o outro. Aprenderam os dois conteúdos e ficaram muito contentes e ansiosos a perguntarem-me quando é que eu ia dar aula. […]	- Pode-se ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina (“é sempre possível ser criativo em qualquer disciplina e em qualquer aula.”, “[…] em qualquer contexto, qualquer área, usamos um bocadinho de criatividade, nos trabalhos que fazemos e que se calhar é isso que vai suscitar o interesse das nossas crianças, e fica tudo muito mais interligado” , “Sim, em qualquer contexto”.). - A criatividade potencia aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos (“[…] criatividade dentro da educação ajuda a reforçar esses aspetos fortes que cada um tem, e que com esses aspetos fortes reforçados conseguem ir aos menos fortes e puxá-los também, ou seja, desenvolvê-los também. E isso é importante.”). - A criatividade contribui para potenciar a resolução de problemas do dia-a-dia, não só em contexto educativo (“Ou desenvolver a criatividade no sentido de resolver problemas no dia-a-dia, acho que é importante ter essa capacidade”). - A criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo e potencia o bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade (“Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada!”, “É um equilíbrio, aquela coisinha da balança, se não tivermos criatividade a balança está sempre desequilibrada ou para um lado ou para o outro.”).
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	Sim, sim. Não iríamos andar stressadas, não íamos andar apreensivas, não íamos andar a competir […] Cada um seguia naturalmente um processo e não um produto. E eu tenho disciplinas com professores que eu não consigo sair dali, não consigo sair dali! Enquanto outros abrem ali uma janela, um cortinado e nós conseguimos de alguma forma encontrar o caminho certo, e isso para mim é que é o professor criativo. […] eu considero todo o professor um professor de artes, independentemente de ser de português ou de matemática […]	Todas as alunas consideram que o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderia potenciar a melhoria da atuação pedagógica do futuro professor “ Sim, sim…” porque: - Melhorava a autoconfiança durante a atuação pedagógica; - Não iríamos andar stressadas, não íamos andar apreensivas” - Diminuía os níveis de competição entre pares; “, não íamos andar a competir…” - Desenvolveriam o seu próprio caminho pedagógico (“Cada um seguia naturalmente um processo e não um produto”) e modelo de professor criativo a seguir (“e nós conseguimos de alguma forma encontrar o caminho certo, e isso para mim é que é o professor criativo.”).
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	[…] infelizmente tenho verificado por experiência que não se verifica. O professor gosta da criatividade, mas não sabe o que é criatividade. Estuda a criatividade, avalia a criatividade como se fosse um processo possível de avaliação. […] E chegamos aqui e pedem-nos criatividade e não percebem que nós estamos muito limitadas, e não estamos habituadas a ter essa liberdade para ter essa criatividade.E depois é isso mesmo, não nos dão espaço, nem nos incentivam, só criticam… dêem-nos outras ideias, ajudem-nos a que consigamos desenvolver essa criatividade para que consigamos também passar às crianças! Nós próprias andamos tão limitadas nisso mesmo que… é complicado, agora andar a desbloquear essa parte. Os professores concebem a criatividade como um conceito e a partir do	As alunas são unânimes ao considerar que na maioria das disciplinas do curso a criatividade é pouco desenvolvida (“infelizmente tenho verificado por experiência que não se verifica”, “eu apanho um choque muito grande porque chego aqui e não vejo criatividade nenhuma”) referindo: - Que pedem para as alunas serem criativas mas que não valorizam a criatividade, nem como processo nem como produto (“pedem-nos criatividade”; - Que valorizam os produtos que vão ao encontro do conceito de criatividade dos professores (“Os professores concebem a criatividade como um conceito e a partir do momento em que definem criatividade daquela forma só se é criativo dentro daqueles parâmetros.”, “porque não vai com aquilo que eles

		momento em que definem criatividade daquela forma só se é criativo dentro daqueles parâmetros. É assim, não nos deixam aquela espontaneidade que para mim é o que é… o que traz a criatividade. Não deixam isso surgir porque não vai com aquilo que eles definiram do que é criatividade, então não é criativo, e isto na nossa formação … é o dia-a-dia. Depois também não abrem as portas às crianças, não as deixam exprimir-se… na supervisão (geral). E mesmo em termos de aulas. Quando nós temos uma professora de artes plásticas que é completamente castradora o que é que nós podemos fazer? [Tom irónico na voz.] Exatamente. A professora, ela, julga-se criativa e julga que dá aulas criativas […] ela tem uma criatividade dentro daqueles para parâmetros, tudo o que foge aos seus parâmetros ela não avalia. Então, ela não avalia o processo, ela simplesmente avalia o produto, e só pode ser ou bem ou mal. […] Ou só há a criatividade que segue a criatividade da professora? Se seguirmos a criatividade da professora somos criativas, se seguirmos a nossa criatividade está mal feito. E isso não é criatividade! Nós pedimos para nos dar algumas luzes sobre criatividade porque andávamos assim um bocadinho às escuras sobre o que fazer e como fazer e então a professora ensinou-nos coisas de criatividade… com PowerPoint´s com definições! [Voz acelerada e mais alta manifestando sarcasmo.] Ainda estava com esperança de ter algumas luzes mas não… Neste momento estamos a sobreviver, queremos acabar o mestrado. Neste momento somos criativas à maneira dela. As aulas são tão criativas que a criatividade define-se num PowerPoint, não é a fazer nada. […] Não é sentada duas horas a ver e ouvir a professora a falar sobre criatividade. A nossa criatividade é muito superior a isto. Nós já vimos aquele PowerPoint na licenciatura duas vezes, agora no mestrado duas vezes, e pronto, isto repete-se, o mesmo PowerPoint. É repetitivo, já o vimos tantas vezes. Se damos sugestões não somos criativos, somos mal-educados. Há várias professoras assim, mas esta é que nos devia ensinar sobre criatividade. […] infelizmente ela não tem maturidade para estar numa escola, a formar professores e educadores… e ser supervisora, e ir aos locais de estágio… E o que mais me entristece é que uma escola concebe uma vaga para uma professora destas. Eu acho que, basicamente, foi quase só nessas aulas (dramática) que nós percebemos e conseguimos experienciar alguns momentos e atividades para pormos em prática na nossa profissão, que é muito o que nós queremos. Porque por exemplo, na plástica fala-nos dos estereotipados, dos ovinhos para levarmos na Páscoa, que as técnicas são sempre as mesmas, fala-nos da esponja, mas não saímos daí a saber mais. Às vezes até as pessoas que estão connosco durante as práticas pedagógicas, já no terreno, as educadoras e professoras gostam de receber estagiárias porque pensam…ok, elas trazem ideias novas. Mas não, nós não trazemos ideias novas nenhumas, nós até estamos a aplicar as antigas, que vimos, que lembramos do nosso tempo… Porque aqui não temos experiências novas… […] eu vejo neste momento, só apenas os professores que têm acima dos 60 anos são criativos, os novos não têm qualquer criatividade, é chapa 5. O receio de quê não sei […]	definiram do que é criatividade, então não é criativo, e isto na nossa formação […] é o dia-a-dia […]", "ela não avalia o processo, ela simplesmente avalia o produto", "ela tem uma criatividade dentro daqueles para parâmetros, tudo o que foge aos seus parâmetros ela não avalia.", "só há a criatividade que segue a criatividade da professora", "somos criativas à maneira dela."). - Que durante a supervisão não deixam as crianças exprimir-se livremente ("[…] às crianças, não as deixam exprimir-se[…] na supervisão."). - Que nunca foram incentivadas a desenvolver a criatividade antes do curso e que agora, no curso superior pedem essa criatividade e as alunas não sabem o que fazer ("é complicado, agora andar a desbloquear essa parte."). - Que não dão espaço ou incentivo para serem criativas inibindo-as através de críticas, pouco fundamentadas segundo as alunas ("[…] não nos dão espaço, nem nos incentivam, só criticam", "E mesmo em termos de aulas. Quando nós temos uma professora de artes plásticas que é completamente castradora o que é que nós podemos fazer?", "Se damos sugestões não somos criativos, somos mal-educados."). - Que a maioria das aulas durante o curso são baseadas em Powerpoints com definições ("ensinou-nos coisas de criatividade […] com PowerPoint´s com definições", " Não é sentada duas horas a ver e ouvir a professora a falar sobre criatividade", "Nós já vimos aquele PowerPoint na licenciatura duas vezes, agora no mestrado duas vezes, e pronto, isto repete-se."). - Que nas aulas onde poderiam desenvolver mais a criatividade são confrontadas com PP e poucos exemplos práticos ou os que existem são pouco criativos ("as técnicas são sempre as mesmas, fala-nos da esponja, mas não saímos daí a saber mais.", "[…] nós não trazemos ideias novas nenhumas, nós até estamos a aplicar as antigas, que vimos, que lembramos do nosso tempo", "Porque aqui não temos experiências novas."). - Que a escola deveria ser mais seletiva na escolha dos professores ("infelizmente ela não tem maturidade para estar numa escola, a formar professores e educadores […] e ser supervisora, e ir aos locais de estágio […] E o que mais me entristece é que uma escola concebe uma vaga para uma professora destas."). - Que todo o professor pode ser criativo embora constatem que os professores acima dos 60 anos são mais criativos e mais livres na transmissão do conhecimento do que os mais novos que recorrem mais a diapositivos, PP e manuais ("[…] eu considero todo o professor um professor de artes, independentemente de ser de português ou de matemática […] eu vejo neste momento, só apenas os professores que têm acima dos 60 anos são criativos, os novos não têm qualquer criatividade, é chapa 5. O receio de quê não sei", "Sim. Os mais novos são os que recorrem mais a diapositivos, a PowerPoint, a manuais", "O professor com 60 anos não vem com a pasta com livros. Vem até com uma…uma chave, e começa ali, a explicar, a matéria, o porquê das coisas: vejam lá se isto não é verdade. Nós vamos constatar na prática e realmente, o senhor tem razão. Os outros vêm todos com Powerpoint todos xpto, não nos fazem a ligação do escrito para a prática, e nós não

		Sim. Os mais novos são os que recorrem mais a diapositivos, a PowerPoint, a manuais… […] eu apanho um choque muito grande porque chego aqui e não vejo criatividade nenhuma, e quando eu mostro a minha criatividade, acham que eu sou diferente. […] é muito mais difícil de sair dos parâmetros, deixar que a outra pessoa faça e depois ter que sair da sua zona de conforto. Se tu fazes só isto, é muito mais fácil controlar, trabalhar só naqueles parâmetros. Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável. A minha supervisora […] muitas das vezes aponta que não fizemos isto e isto e isto e isto, quando elas nunca tiveram nenhuma experiência na prática com crianças! Eu acho que este tipo de abordagem que o professor faz, é porque não está no contexto, não está dentro do contexto. Porque é assim, os nossos professores ensinam-nos como lidar com as crianças, mas na realidade eles nunca contataram com crianças, eles sabem a teoria.	conseguimos verificar em lado nenhum, nem o que dizem, nem o que acabamos por experienciar. Enquanto os que têm essa criatividade, acima dos 60, porque a… desproblematizam, […] eles tiram a problemática.”). - Consideram que os professores que não desenvolvem a criatividade durante o curso não o fazem porque para desenvolverem a criatividade têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, e também porque trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade (” Porque é muito mais difícil de sair dos parâmetros, deixar que a outra pessoa faça e depois ter que sair da sua zona de conforto. Se tu fazes só isto, é muito mais fácil controlar, trabalhar só naqueles parâmetros. Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável.”) ou que não dominam determinado conteúdo (“Porque é que colocam professores a fazer certas e determinadas coisas que não estão tanto à vontade?”, ”este tipo de abordagem que o professor faz, é porque não está no contexto, não está dentro do contexto […] mas na realidade eles nunca contataram com crianças, eles sabem a teoria, ou que não estão motivados para desempenhar determinada função”, “Se houvesse um professor que estivesse com vontade de estar ali fazia toda a diferença. E possivelmente quando está nessa altura está muito mais à vontade do que noutras situações em que não está tanto à vontade. Isso faz toda a diferença.”).
	E. c.3. **Incentivo a novas ideias.** [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	Em uníssono, alunas afirmam sentir-se pouco estimuladas a serem criativas. Não, mas já fizemos mesmo obras, construções, e nós sentimo-nos desmotivadas e sentimos essas barreiras porque… lá está, a professora avalia e avalia segundo os parâmetros dela, só. Essa professora achou que a ideia poderia ir mais longe, mais criativa. […] “arrisque mais” disse ela […] e então eu fiz […] gastei dinheiro e tempo, mas que seria funcional e que seria um trabalho interessante […] E do ponto de vista artístico, eu não sou artista, desenhei como consigo desenhar […] E a professora acompanhou todo o processo! Sabia o que é que era e o porquê da escolha dos materiais. […] Eu chego com aquilo e a professora pergunta o que era aquilo […] E pergunta-me: “então como é que isto se monta?” Agarrou numa peça e nem tirou do saco […] Fiz um investimento de cerca 70 euros só em tintas acrílicas, para depois ela me dizer o que era aquilo?! Para me perguntar como é que aquilo se montava e para me dizer que quando não se sabe desenhar não se desenha?! “[…] isto assim está muito estereotipado.” Julgou o meu trabalho, e assim que eu disse isto: ó professora, só tenho pena só agora me estar a dizer isso, depois de eu ter investido tanto tempo e dinheiro, e ainda por cima só vale 10% da nota. Eu acho que no início devia-nos ter informado. “Mas eu não informei?” disse ela. Não, nem estava disponível […] E ela disse: “só gastou dinheiro porque o tinha, e… tire isto daqui porque eu não tenho espaço para isto.” Mas era suposto aprendermos a fazer coisas, através do experimentar, contatar, fazer coisas para crianças… Mas nunca fizemos nas nossas aulas.	Alunas, por unanimidade, consideram que são pouco incentivadas para serem criativas durante o curso (“Sim”, ”E mesmo em termos de aulas. Quando nós temos uma professora de artes plásticas que é completamente castradora o que é que nós podemos fazer?”, “[…] nós sentimo-nos desmotivadas e sentimos essas barreira…a professora avalia e avalia segundo os parâmetros dela, só.”, ” arrisque mais” disse ela… e então eu fiz…”[…] E ela disse: ” tire isto daqui porque eu não tenho espaço para isto.”). Consideram que, através de palavras são incentivadas a serem criativas, mas que na prática sentem existir poucos incentivos ou experiências criativas promovidas pelos professores, e que quando fazem trabalhos diferentes na tentativa de experimentarem novas abordagens e de serem criativas, não existe recetividade na maioria das disciplinas. “era suposto aprendermos a fazer coisas, através do experimentar, contatar, fazer coisas para crianças”, ”Mas nunca fizemos nas nossas aulas”, ” Basicamente a professora diz para sermos criativos, experimentarmos e não termos medo de arriscar, e quando eu fiz o que ela me mandou, experimentei e quando chego lá para mostrar diz-me: “não se chegue a mim que me suja a roupa!”, “Nas outras disciplinas, o que é de teatro, o que é de dança, sim, vejo que eles tentam apelar aos nossos conhecimentos e desenvolver”, “Na dramática.”, “A professora dá-nos alguns exemplos, dá-nos algumas sugestões, mas depois deixa-nos…”, “E depois nós desenvolvemos.” - Alunas referem que têm medo de fazer trabalhos criativos para

		Basicamente a professora diz para sermos criativos, experimentarmos e não termos medo de arriscar, e quando eu fiz o que ela me mandou, experimentei e quando chego lá para mostrar diz-me: "não se chegue a mim que me suja a roupa!" Nas outras disciplinas, o que é de teatro, o que é de dança, sim, vejo que eles tentam apelar aos nossos conhecimentos e desenvolver um bocadinho para transmitir informações, ou seja, porque supostamente nós temos que aprender a comunicar numa outra linguagem, numa linguagem diferente à da expressão escrita, da expressão oral. Geral- Por parte da dramática (há uma preocupação por desenvolver a criatividade). A de plástica é uma coisa à parte. Essa é uma criativa especial. Sim, existe alguma preocupação (na musical, dramática) para ir ao encontro de resolver algumas dificuldades e ultrapassar algumas questões para poder… A professora (de expressão dramática) dá-nos alguns exemplos, dá-nos algumas sugestões, mas depois deixa-nos … E depois nós desenvolvemos. IN- Eu acho que nos deviam dar mesmo liberdade. E mesmo que corra mal penso que íamos aprender com os erros. Só assim é que nos desenvolvíamos realmente e que …às vezes há aquilo que ela nos impõe e que condiciona a nossa maneira de, de agir, no contexto. E por vezes até temos medo de arriscar, de ir contra. Nós não vamos tão além porque temos medo que corra mal… […] e quando eu mostro a minha criatividade, acham que eu sou diferente… A partir do momento que é castrada, está a ser mal-educada, está a ser, está a ir contra os princípios da… segundo a lei deles, da educação. E eu tento fazer, agradar a gregos e a troianos. Sei porque é que é necessário, neste momento faço o que eles querem, mas na prática, quando eu não tenho a minha supervisora faço o oposto. Quando eu tenho a minha supervisora eu fico a pensar muito, a..., espera lá, eu não posso fazer isto! Então, é um processo que está a ser muito doloroso para mim. E a forma como eles nos limitam, obrigam-nos a deixarmos de ser nós próprias. […] eu penso que vai resultar mas depois penso que vai degradar a minha nota porque os meus professores não vão gostar que eu faça isto […] e tenho que deixar de fazer aquilo em que eu acredito e que sei que provavelmente seria o melhor para aquelas crianças porque eu é que as conheço. Os meus supervisores vão lá 10 minutos por semana e eles vão julgar aquilo que eu estou a fazer e vão obrigar-me a deixar de ser eu própria, e a ir ao encontro daquilo que eles querem porque está aqui uma nota em questão. O que mais me agrada no meio disto, e não sei se vocês concordam, é que na prática pedagógica, as nossas orientadoras, são contra muitas das coisas que os nossos supervisores dizem […] sabemos que quando estivermos lá, no terreno, que realmente é assim, não é aquilo que eles estão a dizer (opinião geral) Eu sinto o contrário […] Na minha opinião, o professor daqui até dá força, mas a educadora/ professora tira a força…não é bem tirar, mas é, é dizer que não está propriamente correto. (Uma opinião minoritária.) Os nossos professores estão sempre constantemente a dizer para ser diferente, para marcar a diferença, mas a partir do momento em que o professor é criativo, é o professor que deve ser mediador e que permite essa expressão de tudo e mais alguma coisa. Mas o que nós ouvimos atualmente é: "seja diferente, seja diferente". Mas o que é que é isso de ser diferente? É o que eles são, eles são diferentes,	algumas disciplinas, por poderem pensar que estão a ir contra as ideias dos professores, por poderem ser interpretadas como mal-educadas e desafiantes e por poderem prejudicar a sua nota final: "[…] por vezes até temos medo de arriscar, de ir contra. Nós não vamos tão além porque temos medo que corra mal", "quando eu mostro a minha criatividade, acham que eu sou diferente […] A partir do momento que é castrada, está a ser mal-educada, está a ser, está a ir contra os princípios da… segundo a lei deles, da educação […] é um processo que está a ser muito doloroso para mim.", "eu penso que vai resultar mas depois penso que vai degradar a minha nota porque os meus professores não vão gostar que eu faça isto", "fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto […] para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão.". A maioria das alunas sente-se desmotivadas no curso por parte dos seus supervisores e motivadas pelos professores cooperantes que as incentivam a realizar futuramente as atividades criativas que tinham pensado: "O que mais me agrada no meio disto, e não sei se vocês concordam, é que na prática pedagógica, as nossas orientadoras, são contra muitas das coisas que os nossos supervisores dizem […]", "[…] é o que nós tiramos de positivo. Que sabemos que quando estivermos lá, no terreno, que realmente é assim, não é aquilo que eles estão a dizer.". -Uma aluna considera que a supervisora incentiva aos trabalhos criativos embora a professora cooperante a desincentiva não permitindo a aplicação da ideia da aluna e fazendo com que o trabalho fosse quase feito pela estagiária e com pouca possibilidade de expressão criativa por parte do aluno ("Eu sinto o contrário […] Na minha opinião, o professor daqui até dá força, mas a educadora/ professora tira a força […] cheguei a casa e chorei […] E eu senti-me triste porque eu estava a tentar fazer diferente, deixar a criança expressar-se, deixar a criança ser criativa, deixar a criança ser…livre, ser ela."). Alunas consideram que o ensino durante a formação de professores não é concordante com as atuais 4 pilares da educação que fundamenta a valorização da criatividade e que se perpetua numa constante de ensino tradicionalista e expositivo: "Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto!", "[…] segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós.". Alunas consideram que cabe a cada uma das alunas a responsabilidade de ser criativas e que utilizam o modelo de aquilo que não devem fazer através dos exemplos que lhes são oferecidos durante o curso: "Aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não

		o professor que não permite esta criatividade, ele é que está a ser diferente, porque segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós. Nós quando somos… a… arriscados, quando fugimos à... à regra daquilo que eles querem que nós façamos, estamos a ser diferentes. Eu considero que a diferença, não é por aquilo que eles querem que sejamos. Só por parte dos professores acima dos 60, mas de todos os outros, não. Ouço, faço a reflexão, mas não tiro nada de lá para guardar na minha caixinha. Basicamente fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão. Sobrevivemos enquanto terminamos o mestrado, depois logo se vê… Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto! […] No geral é o tradicional, o tradicional. Dizem-nos para sermos moderadores, para ser inovadores, para ser criativos mas no final…vamos ver PowerPoint! Não há (elogio)! (Resposta geral em uníssono.) Vocês aprenderam alguma coisa?/ Não façam o que eu faço/… (Comentários simultâneos corroborando com a opinião de que o maior potenciador da criatividade, dentro da instituição, é verem o que é que não querem ser nem fazer.) A responsabilidade é mesmo nossa, porque temos de fugir àquilo tudo e temos de arranjar a nossa própria maneira de nos salvar…	queremos ser nem fazer.", "Não façam o que eu faço", "A responsabilidade é mesmo nossa."
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	Controlei não, controlei a minha raiva. Eu não estava triste porque eu estou habituada a gente reles. Realmente fiquei muito chateada por gente desta esteja à frente de seja o que for. [Tom de revolta.] O que é mau. Ok. Então eu na discussão disse: a professora até acabou por me dizer isto assim, assim e assim, e isto não se faz, isto é grave. Ela exaltou-se muito, disse que até estava a brincar e que o que eu queria era dar-lhe cabo da carreira [Sobe o tom de voz.] Nessas aulas (dramática) nós sentimos um grande à vontade e íamos para as suas aulas, mesmo cansadas da prática e ao 1º tempo da manhã, íamos com gosto. Valia a pena! Ela dava-nos tempo e espaço. Ela sentava-se connosco e pedia. Pedia não, falava connosco sobre aquilo que nos estava a deixar mal, ou a incomodar. Isto antes de começar a aula, e isso reconfortava-nos muito (relativamente à professora de expressão dramática). […] nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora, que não era nada disso. Não fomos nós que fomos contra a ideia dela, aí o que ela criticou em nós foi a nossa caracterização. […] e o que ela valorizou daí? Criticou apenas a nossa caraterização, o resto não lhe interessou para nada! É que eles nem nos dão voz. Nós estamos ali sentadas e é aquilo, não há mais nada	Alunas, em jeito de desabafo geral, consideram que não existe clima para a expressão de ideias na maioria das disciplinas ("nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora", "Aulas onde nós podemos apresentar trabalhos e vamos debater e vamos discutir um tema e vamos falar e vamos ver o que é que isto pode dar, o que é que pode trazer de novo, vamos entrar em divergência, vamos discutir e vamos criar conflito e daí alguém vai tirar uma aprendizagem… isso não acontece!", "E quando nós começamos a trocar experiências que vivemos, por alguma situação a dar exemplos e depois ouvimos dizer: "já estamos a desviar do tema". Quando é a partir desses exemplos e dessas experiências que nós estamos a aprender"…" falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores.", "Não respeitam a nossa forma de ser. Ressalvam uma disciplina em que o podem fazer à vontade ("aulas (dramática) nós sentimos um grande à vontade", "Eu acho que isso é muito importante e é a única aula que nós temos, que tínhamos, já acabou, e era a única que tínhamos para nos expressar."). Alunas consideram que deveria haver uma maior sensibilidade e respeito para com a individualidade das

		para além daquilo. (Vozes e gestos de concordância no grupo.) Aulas onde nós podemos apresentar trabalhos e vamos debater e vamos discutir um tema e vamos falar e vamos ver o que é que isto pode dar, o que é que pode trazer de novo, vamos entrar em divergência, vamos discutir e vamos criar conflito e daí alguém vai tirar uma aprendizagem… isso não acontece! É a professora que está lá, fala, fala e entretanto alguém põe o dedo no ar, e ela… "ah! Já, já falas". Mas entretanto passa para outra coisa e já foi. E quando nós começamos a trocar experiências que vivemos, por alguma situação a dar exemplos e depois ouvimos dizer: "já estamos a desviar do tema". Quando é a partir desses exemplos e dessas experiências que nós estamos a aprender. A única disciplina que nós conseguimos fazer essa transposição das nossas vivências é a de expressão dramática […] e nós damos tudo porque é a única aula em que nós realmente nos podemos expressar. […] Eu acho que isso é muito importante e é a única aula que nós temos, que tínhamos, já acabou, e era a única que tínhamos para nos expressar. […] essa aula era muito importante, para nós, porque pelo menos uma vez por semana nós tínhamos para nos libertar. E isso acabou. […] (Conversas contíguas de concordância.) Eu acho que falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores. Porque por exemplo, eu tenho uma maneira de estar, uma maneira de lidar e de ver diferente de qualquer uma delas. Cada pessoa tem a sua forma de se expressar e algumas optam por se expressar e outras optam por não se expressar. E isto acontece, de alguma forma, durante a prática pedagógica, quando por exemplo, somos, eu e a minha colega, somos criticadas por termos atitudes muito intuitivas. […] E a professora não respeitou. […] " Não respeitam a nossa forma de ser.	próprias alunas, suas opiniões, ideias e formas de ser/estar ("falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores", " Não respeitam a nossa forma de ser.").
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	Ela (a professora) agora anda só a dizer: "Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora". (Várias falam ao mesmo tempo sem se perceber muito bem o que dizem mas corroborando com quem tem a palavra.) "Estou quase na reforma". Isto é uma motivação! (Sarcasmo na voz.) Eu já dei as faltas todas que conseguia. Continuo a dizer que noto isso por parte dos professores com mais de 60 anos. Por isso é que eu acho que só nesta aula em específico, […] As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar… Nós sentimos falta desses momentos E o que eu sinto aqui é que o professor faz isto connosco. Não sabe. Eu duvido que alguém saiba a minha história de vida, ninguém nunca me questionou. […] Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… "eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?" Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam. Não indo tanto ao passado, eu acho que nem sequer tentam perceber o presente. […] e no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado.	Alunas, corroboradas por gestos afirmativos do grupo, mencionam que sentem existir pouco interesse pela aprendizagem do estudante mediante dois pontos de vista, o do passado e o do presente: Passado- ponto de vista baseado no facto de não conhecerem ou se darem ao trabalho de tentar conhecer as alunas, suas bases e formas de estar/ser: "E o que eu sinto aqui é que o professor faz isto connosco. Não sabe. Eu duvido que alguém saiba a minha história de vida, ninguém nunca me questionou. Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… "eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?" Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam. Presente- Ponto de vista baseado no facto de sentirem pouca presença/ apoio em momentos chave da sua formação: "Não indo tanto ao passado, eu acho que nem sequer tentam perceber o presente. […] e no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado." O grupo de alunas, por unanimidade, apontam com frequência, desaprovando, a pedagogia de uma docente de expressões que se limita a passar PP, que tem pouco interesse pela aprendizagem das alunas ("Não, nem estava disponível.") e pouca motivação para estar a dar aulas ("Bem, eu nem quero estar muito aqui,

			portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora."). Mencionam repetidamente o exemplo que consideram como positivo de uma docente que ouve as alunas e se interessa pelas suas vidas, indo para além da vida académica. "As conversas começam a fluir (O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar.").
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	Mas o que contou foi o trabalho teórico, eu fiz um trabalho prático. Há sim, dois momentos, a criatividade dos professores é assim: ou vais para a frequência ou vais para a reflexão, não existe mais nada. […] A frequência são 50/ 50, se vais para a reflexão são 500.000 numa semana, e tem de ser fundamentada. Se dizemos alguma coisa porque vivemos ou porque sentimos ou porque somos, ouvimos logo: "quem é a senhora para estar a dizer isto?". PowerPoint (Resposta geral e sintonizada para o tipo de diversidade de estratégias pedagógicas implementadas pelos professores do curso.) Há uma professora que continua a utilizar acetatos. Há uma professora que não. A semana passada fomos para a rua, conversámos, refletimos sobre um tema. Fizemos visitas de estudo […] isto era uma cadeira opcional. No meu ponto de vista quem tem mais de 60 é criativo. (Várias opiniões discordantes surgem.) Eu não concordo a 100%. Eu acho que os professores com mais de 60 anos são criativos e tudo o resto, mais ou menos perto da nossa geração, são mais dinâmicos do que os mais velhos… E estão a tentar mudar… Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem… Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira. No entanto éramos sempre avaliadas pela teoria. […] Constantemente avaliam pelo que se escreve. A criatividade, a expressividade, o ser livre, o ser espontâneo, estão constantemente nisto, mas depois avaliam o que se escreve e não o que foi feito. Eu fui sempre penalizada por causa disso. […] e então sou avaliada pelo que escrevi e não por tudo o resto.	Alunas consideram que a avaliação se baseia fundamentalmente em trabalhos teóricos como frequências ou reflexões ("dois momentos, a criatividade dos professores é assim: ou vais para a frequência ou vais para a reflexão, não existe mais nada") e mesmo existindo trabalhos práticos ("Mas o que contou foi o trabalho teórico, eu fiz um trabalho prático", "No entanto éramos sempre avaliadas pela teoria", " Constantemente avaliam pelo que se escreve. A criatividade, a expressividade, o ser livre, o ser espontâneo, estão constantemente nisto, mas depois avaliam o que se escreve e não o que foi feito"). Relativamente a estratégias pedagógicas alunas referem que maioritariamente os professores recorrem a exposição de PP, eventualmente até de acetatos ("Resposta geral e sintonizada: "PowerPoint", "Há uma professora que continua a utilizar acetatos", "No geral é o tradicional, o tradicional.", "Dizem-nos para sermos moderadores, para ser inovadores, para ser criativos mas no final…vamos ver PowerPoint!", "Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto!"). Apontam, a título excecional, um exemplo de estratégia pedagógica adotado por uma docente de cadeira opcional, e em que saem à rua para visitas de estudo, conversam e refletem em grupo sobre os temas (" Há uma professora que não. A semana passada fomos para a rua, conversámos, refletimos sobre um tema. Fizemos visitas de estudo […] isto era uma cadeira opcional"). Ainda relativamente a estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, e no momento em que uma aluna refere considerar os professores acima dos 60 anos mais criativos ("No meu ponto de vista quem tem mais de 60 é criativo."), esta é contrariada por grande parte das alunas no sentido em que podem ser criativos nas associações que fazem entre conteúdos e por possivelmente terem um grande domínio sobre os mesmos derivado da sua experiência mas que relativamente à dinamização das aulas os mais novos tentam ser mais dinâmicos ("Eu acho que os professores com mais de 60 anos são criativos e tudo o resto, mais ou menos perto da nossa geração, são mais dinâmicos do que os mais velhos"). Ainda assim, alunas referem que sentem que os mais novos estão a tentar fazer as coisas diferentes mas que acabam por se repetirem e alimentarem um ciclo vicioso da educação tradicionalista e expositiva. Alunas tentam explicar este acontecimento pedagógico baseadas no facto de que dá mais trabalho fazer aulas criativas acrescido ao facto de terem, para além desta preparação de aulas criativa, uma quantidade enorme de trabalhos teóricos para corrigir ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional […] e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o

			resultado final não é aquilo que querem", " Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar.", " Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.").
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	**Bloco Temático D** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.	
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	**Bloco Temático E** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.	

Apêndice 23

Categorização de análise de conteúdo do *Focus-group* – discentes da Escola Superior de Educação CRIES 2			
Objetivos Específicos:	**Temas a explorar**	**Transcrições:**	**Observações:**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações[23] sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	É a resolução de problemas. É ser colaborador. Originalidade. Ir para além do que é esperado. Imaginar… capacidade de criar algo novo, diferente. É ter liberdade de criar, não haver restrições. É explorar a nossa imaginação. Sim unanime do grupo. Porque supostamente a criatividade é algo… […] é algo diferente. É assim, eu sou apologista de que tudo ou quase tudo está inventado. […] olho para uma garrafa de água e penso que posso fazer, ali, uma casa, e vai, ela olha […] dá para fazer uma bola de futebol. Para uma outra pessoa, olha e dá para fazer outra coisa completamente diferente […] A criatividade é algo… eu não vou criar nada de novo, vou criar algo com aquilo que tenho, alguma coisa que eu já vi. Não (criatividade não está só ligada a atividades de expressões). […] quase tudo está inventado, nós é que metemos outras coisas…	Alunas manifestam opiniões próximas e relacionam a criatividade com resolução de problemas, originalidade, uma competência a desenvolver, que envolve surpresa, novidade e que não está só relacionada com as expressões artísticas ("É a resolução de problemas.", "Originalidade.", "É uma competência que se desenvolve.", "Ir para além do que é esperado.", "Imaginar… capacidade de criar algo novo, diferente.", "É ter liberdade de criar, não haver restrições.", "É explorar a nossa imaginação."). Algumas alunas referem inclusive que a criatividade baseia-se sempre em algo já existente e que é recriado, reinterpretado, e que cada indivíduo recria à sua maneira ("É assim, eu sou apologista de que tudo ou quase tudo está inventado. […] A criatividade é algo… eu não vou criar nada de novo, vou criar algo com aquilo

[23] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

		Sim, mudamos, alteramos […]. Até pode ser completamente diferente mas retirámos a ideia essencial… É sempre baseado em algo, o essencial é que aqui nós podemos acrescentar mais algo para nos basearmos…	que tenho, alguma coisa que eu já vi.", "[…] quase tudo está inventado, nós é que metemos outras coisas.", "Sim, mudamos, alteramos […].").
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	Pode ser desenvolvida (resposta geral em uníssono). É uma competência que se desenvolve. Claro que se for estimulada desde pequeno há mais, há mais […] […] hipóteses de ser […] […] de ser criativo. Indo ao encontro do que a minha colega disse, pode vir já connosco desde pequeno mas tem que ser algo que também tem de ser estimulado, quando somos pequenos nós simplesmente criamos e arriscamos mas só partindo daí é que começamos a perceber se conseguimos produzir algo, lá está como eu disse, do que é esperado. Sim, sim (desde pequeno, todos os pequeninos têm capacidade para criar). Acho que isso também tem a ver com o desenvolvimento que foi feito ou não, não é algo inato. Acho que as pessoas, as crianças têm mais criatividade umas do que outras mas por ter sido mais desenvolvida ou não. Sim… (os fatores externos influenciam bastante) […] Sim… (também há fatores internos), há sempre uma queda mais para algum lado… como é que eu hei-de explicar… Mas há capacidades que vêm já com as crianças, que são reconhecidas nas primeiras idades […] logo aí a personalidade vai proporcionar que… por exemplo, se eu fosse uma pessoa muito introvertida não era capaz ou seria incapaz de dançar à frente de toda a gente, ou fazer algumas coisas…. Se calhar era mais fácil para mim ir pintar fechada no meu quarto e depois no fim ir pôr lá fora o quadro para toda a gente ver e toda a gente sabe que fui eu mas já não estou ali presente. Há pessoas mais criativas que outras, está aqui o exemplo, a Lia tem muito mais criatividade do que eu. […] Se calhar a Lia foi mais estimulada em criança… […] não, que não andei num jardim-de-infância sequer… Então é isso/ Então se calhar foi isso… (várias dizem ao mesmo tempo sorrindo)… Se calhar quando tiveres mais anos de carreira hás-de ter mais coragem (para se ser criativa)… […] Para fazer certas coisas… […] às vezes quanto mais anos de carreira mais se acomodam… […] é exatamente… Por isso é que acho que estamos em constante formação… Exatamente, a formação contínua faz diferença;	Consideração geral de que a criatividade é uma competência e que pode ser desenvolvida ("Pode ser desenvolvida" (resposta geral em uníssono), "É uma competência que se desenvolve."). A maioria das alunas é da opinião que todas as crianças têm capacidade de criar. Consideram que as pessoas têm mais criatividade porque essa competência foi mais desenvolvida em criança, relacionando assim o nível de desenvolvimento criativo do indivíduo com o desenvolvimento criativo em criança e reconhecendo haver pessoas mais criativas do que outras ("Claro que se for estimulada desde pequeno há mais, há mais […]", "[…] hipóteses de ser […]", "[…] de ser criativo.", "Indo ao encontro do que a minha colega disse, pode vir já connosco desde pequeno mas tem que ser algo que também tem de ser estimulado, quando somos pequenos nós simplesmente criamos e arriscamos mas só partindo daí é que começamos a perceber se conseguimos produzir algo, lá está como eu disse, do que é esperado."). A grande maioria das alunas considera também existir fatores internos para as pessoas serem criativas, tais como: interesse e personalidade (para ter coragem em se expor à crítica), a idade e anos de experiência ("Mas há capacidades que vêm já com as crianças, que são reconhecidas nas primeiras idades […] logo aí a personalidade vai proporcionar que… por exemplo, se eu fosse uma pessoa muito introvertida não era capaz ou seria incapaz de dançar à frente de toda a gente, ou fazer algumas coisas […]", "Se calhar quando tiveres mais anos de carreira hás-de ter mais coragem (para se ser criativa)", "[…] Para fazer certas coisas.", "[…] às vezes quanto mais anos de carreira mais se acomodam."). Uma minoria (uma aluna) considera que a criatividade não é inata mas sim uma competência que se desenvolve ("Acho que isso também tem a ver com o desenvolvimento que foi feito ou não, não é algo inato. Acho que as pessoas, as crianças têm mais criatividade umas do que outras mas por ter sido mais desenvolvida ou não. "). Por unanimidade consideram a criatividade como uma competência a desenvolver e referem a importância dos fatores externos no desenvolvimento ou inibição dessas mesmas competências tais como: Estímulos nos 1º anos de vida, fora e dentro da escola, formação contínua, entre outros.
	E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	[…] agora se a criança desde pequena for restringida… podes fazer o sol mas tens que pintar da cor do sol, ou seja de amarelo, logo aí já está a limitar […] Ao já estar a limitar a dizer que o sol é amarelo não vai pintar da cor que quer. Também poderá haver mais facilidade de desenvolver a criatividade numas crianças do que noutras dependendo também dos seus interesses. […] há pessoas que são mais criativas numa determinada área e menos noutra. (Concordância no grupo).	A grande maioria considera existirem fatores externos e internos da criatividade na educação sendo que, e no entanto, o grupo, na maioria, dá um ênfase muito maior para a importância dos fatores externos para a potenciação ou inibição da criatividade ("O meio contribui muito pra o desenvolvimento da criatividade, ou desenvolve ou restringe.", "Uma pessoa tem sempre uma queda mais para

		O meio contribui muito pra o desenvolvimento da criatividade, ou desenvolve ou restringe. Ou o tema cativa e a criança avança por ser do seu interesse pessoal ou pode restringir. E aí acho que o papel do professor também é muito importante. Se formos falar em matemática, eu tive professores em que era muito boa a matemática e tive outro em que não tinha tanto interesse (conversas sobrepõem-se em jeito de concordância). Uma pessoa tem sempre uma queda mais para algumas coisas do que para outas, mas a forma como a vida também ajuda a encaminhar pode influenciar nisso. Eu posso ter mais jeito para a pintura do que para a matemática mas não significa que eu não seja boa a matemática, simplesmente, se calhar a vida direcionou-me mais para a pintura… é um exemplo. Sim… (os fatores externos influenciam bastante) […] Sim… (também há fatores internos), há sempre uma queda mais para algum lado… como é que eu hei-de explicar… Também depende do nosso interesse… […] o interesse, exato. Se nós gostarmos mais de matemática vamo-nos esforçar mais da parte da matemática ou da pintura, ou… Sim uma pessoa tem os seus gostos, os seus próprios gostos que depois vão direcionar… Sim (os gostos podem ser condicionados pelos ambientes externos) também… Mas nem sempre (os gostos podem ser condicionados pelos ambientes externos) As experiências, as vivências que a criança é exposta, a…, pronto também as atividades que lhes propõem no jardim-de-infância ou em casa, depois numa escola… para mim é as experiências e as vivências, é só isso… A cultura, a sociedade. A família… A liberdade que tiveram… ou não… As condicionantes durante o processo de crescimento. Sim geral (à questão de que os fatores externos influenciam a criatividade). Sempre que são julgados porque erram… (Os julgamentos) Sim, ou porque sai fora da norma… […] não deixa a própria pessoa ser criativa… é julgada pelo erro. Exato, e que a pessoa queira… se diz que é um erro já está a restringir e se calhar aí não há grande liberdade […] e depois a pessoa deixa de fazer algo…que lhe faça sentido… […] deixa é de transmitir (a criatividade com medo de ser julgada) . Ou não (deixa de transmitir a criatividade com medo de ser julgada). Mas se calhar se for muitas vezes acaba por […] por perder toda a criatividade e fazer quase tudo segundo a norma… […] há pessoas que depois não se preocupam com o que os outros dizem e não vão deixar de fazer aquilo que gostam só por… por causa dos outros dizerem que está errado ou não. Pode influenciar muita gente a deixar de fazer algo por achar que está mal, por as outras pessoas apontarem isso…; Sim, sim (várias alunas concordam em simultâneo acerca da importância da personalidade para determinar o uso da criatividade independentemente dos fatores externos). Há pessoas mais criativas que outras, […] Se calhar a Lia foi mais estimulada em criança). Se calhar quando tiveres mais anos de carreira hás-de ter mais coragem (para se ser criativa) Eu acho que a criatividade tem de partir muito, muito, muito de nós, ou nós começamos a ser criativos ou não…	algumas coisas do que para outas, mas a forma como a vida também ajuda a encaminhar pode influenciar nisso."). Uma aluna considera existir apenas fatores externos ("Acho que isso também tem a ver com o desenvolvimento que foi feito ou não, não é algo inato. Acho que as pessoas, as crianças têm mais criatividade umas do que outras mas por ter sido mais desenvolvida ou não."). Assim, a maioria das alunas considera como fatores internos para as pessoas serem criativas no contexto educativo os seguintes aspetos: - Interesses/ gostos dos indivíduos ("Também poderá haver mais facilidade de desenvolver a criatividade numas crianças do que noutras dependendo também dos seus interesses.", "Sim… (os fatores externos influenciam bastante)", " Sim… (também há fatores internos)", "[…] há sempre uma queda mais para algum lado… como é que eu hei-de explicar […]", Também depende do nosso interesse.", "[…] o interesse, exato." , "Se nós gostarmos mais de matemática vamo-nos esforçar mais da parte da matemática ou da pintura, ou…", "Sim uma pessoa tem os seus gostos, os seus próprios gostos que depois vão direcionar… ", "Sim (os gostos podem ser condicionados pelos ambientes externos) também."). Referem assim, que poderá ser mais fácil potenciar a criatividade em áreas de interesse e que as áreas de interesse diferem de pessoa para pessoa ("Ou o tema cativa e a criança avança por ser do seu interesse pessoal ou pode restringir."). As áreas de interesse dependem muito do desenvolvimento feito ou não e estão relacionadas com as caraterísticas que são inatas ao indivíduo. - Personalidade (para ter coragem em se expor à crítica ou não); Não é só a sociedade que potencia ou inibe o sujeito criativo mas também a sua própria personalidade é preponderante na aceitação ou não dos juízos e críticas da sociedade. A criatividade depende muito da pessoa e da sua personalidade em querer ou não desenvolver o seu potencial criativo ("Mas há capacidades que vêm já com as crianças, que são reconhecidas nas primeiras idades mesmo antes de chegarem […] uma pessoa que conheça essa área consegue distinguir algumas capacidades nas crianças que são mais introvertidas, extrovertidas, logo aí a personalidade vai proporcionar […]", "Eu acho que a criatividade tem de partir muito, muito, muito de nós, ou nós começamos a ser criativos ou não."). - Idade (querendo ou não ser criativa independentemente do trabalho que possa envolver); - Capacidades inatas do indivíduo; (Opinião da grande maioria do grupo à exceção de uma aluna) Como fatores externos são considerados pelo grupo e por unanimidade: - Estímulos nos 1ºanos de vida, fora e dentro da escola, considerando que estes determinam e potenciam ou não a criatividade do futuro adulto ("[…] e não cortar com a criatividade como a maioria dos professores e para não fazermos o mesmo […] isso na minha infância aconteceu.").

			- Experiências de vida no sentido em que novas experiências enriquecem. Referem ainda que a pessoa pode ter predisposição para determinada área mas a experiência de vida pode determinar o seu desenvolvimento. Alunas consideram que as experiências de vida podem ser potenciadas pela família, escola sociedade e sua cultura e pela liberdade criativa que proporcionam ao individuo ("As experiências, as vivências que a criança é exposta, a…, pronto também as atividades que lhes propõem no jardim-de-infância ou em casa, depois numa escola… para mim é as experiências e as vivências, é só isso […]", "A cultura, a sociedade.", "A família.", "A liberdade que tiveram… ou não…", "As condicionantes durante o processo de crescimento.", "Sim" (opinião geral relativamente à questão de que os fatores externos influenciam a criatividade)). Algumas alunas consideram que quanto mais experiência de vida o indivíduo tiver mais criativo pode ser, sendo que, e no entanto, este argumento é contrariado por outras ao associarem a experiência de vida também com a experiência profissional, e alegando que, quanto mais anos de experiência profissional mais acomodado e sem vontade se torna o indivíduo para desenvolver a criatividade ("Se calhar quando tiveres mais anos de carreira hás-de ter mais coragem (para se ser criativa) […] às vezes quanto mais anos de carreira mais se acomodam.").
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	Sim. (Resposta unanime e geral alegando a importância em desenvolver a criatividade durante o curso) Muito importante. Pelo menos para não correrem os riscos que nós corremos, que fizeram connosco… e não cortar com a criatividade como a maioria dos professores e para não fazermos o mesmo […] Sim, como obrigarem-me a pintar dentro dos riscos, não podia sair dentro dos riscos, se… se era para pintar o pai natal tinha que pintar o fato de vermelho e não de verde porque o pai natal tem o fato vermelho… isso na minha infância aconteceu. Porque te era imposto o vermelho… […] se nós formos professores criativos por exemplo, estamos mais dispostos a aceitar que uma criança pinte os desenhos sempre da mesma cor sem julgar essa criança… Para pensarmos em atividades diferentes, se nós não tivermos criatividade, se não nos estimularem a criatividade cá, nós depois também vamos… vamos depois também ser influenciados pelo que vemos no computador e etc, mas acho que seríamos […] Se nos prepararem cá conseguem preparar mais para sermos criativas, ajudarmos as crianças a serem criativas. Se nós aprendermos só sobre o ensino tradicional, o professor fala e os alunos escutam então é só isso que fazemos. Sim, acho que novas experiências são sempre enriquecedoras, e ainda, relativamente à questão anterior, acho que, em relação à nossa formação aqui, acho que se os professores nos influenciarem e promoverem a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas, mas enquanto que, se for ao contrário, se os professores nos disserem que nós temos de seguir a norma, nós também vamos ensinar só a norma (encolhe os ombros e gesticula com as mãos) e isto é sempre um ciclo. […] acho que é importante que a nossa criatividade seja sempre estimulada, mas também é importante que nós tenhamos em consideração que temos que estar em constante formação e em constante desenvolvimento da criatividade porque, as coisas vão atualizando e é importante também para nos	Grupo é unanime considerando muito importante desenvolver a criatividade durante o curso ("Muito importante", "Sim!") Referem que se os professores forem também criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar, potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la ("Se nos prepararem cá […] para sermos criativas, ajudarmos as crianças a serem criativas…"; "se os professores nos influenciarem e promoverem a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas", "[…] se nós formos professores criativos por exemplo, estamos mais dispostos a aceitar que uma criança pinte os desenhos sempre da mesma cor sem julgar essa criança."); Que ajuda o pensar, planificar e realizar atividades diferentes com os seus alunos ("[…] para nos desenvolvermos e para estarmos aptos para criar novas atividades."); Que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer ("[…] se os professores nos disserem que nós temos de seguir a norma, nós também vamos ensinar só a norma […] e isto é sempre um ciclo."). Sentem que também têm de estar em constante formação e desenvolvimento de criatividade para estar sempre atualizadas e de acordo com os tempos ("[…] novas experiências são sempre enriquecedoras.", "[…] é preciso levar ideias novas."), não só para o desenvolvimento pessoal como também

		desenvolvermos e para estarmos aptos para criar novas atividades, seja daqui a 2 anos seja daqui a 10, as coisas mudam muito e acho que devemos estar em constante formação, também para nos estimularmos a nós próprias, para depois também passar para as crianças. […] Seguir a evolução dos tempos. […] o papel do professor também é muito importante.	para o desenvolvimento das crianças ("[…] para nos estimularmos a nós próprias, para depois também passar para as crianças."). Consideram de extrema importância o papel do professor no desenvolvimento da criatividade dos seus alunos ("[…] o papel do professor também é muito importante.", "[…] se os professores nos influenciarem e promoverem a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas, mas enquanto que, se for ao contrário, se os professores nos disserem que nós temos de seguir a norma, nós também vamos ensinar só a norma e isto é sempre um ciclo.").
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	Sim (opinião geral e em simultâneo). Pode… Sem dúvida. Para nós pensarmos em mais atividades e também não nos restringirmos… Podíamos adaptar as atividades consoante os interesses de cada criança; Nós aqui tínhamos contato com muitas atividades já, e por vermos vários grupos, e depois ao pensarmos muitas vezes nessas atividades podíamos imaginar outras maneiras de fazer essa mesma atividade. […] para tornar mais apetecível e motivante para o aluno e mais enriquecedor ao nível de realização de aprendizagens e aquisição de conhecimentos. E se formos criativos vamos mais de mente aberta para receber o que as crianças nos dizem, podem fazer um uma figura humana com duas cabeças, e ah não pode ser que tem duas cabeças… Não! Vamos ter a mente aberta e tentar perceber porque é que fez aquilo, porquê? ... O que é que advém daquela ideia… se ela está a tentar exteriorizar alguma coisa, se há alguma coisa que vem por trás, porque a criatividade tem que vir de alguma coisa não é?!!! […] a criatividade, a mim leva-me para um sentido mais a... diferente do dito normal. Eu levar uma atividade criativa, ou seja, que seja diferente de todas as outras que a criança já tenha claro que aquela atividade vai se, vai ficar marcada no processo da criança, e acho que assim também facilita que elas aprendam de uma maneira diferente. Tendo em conta a minha criatividade, por ter feito aquela atividade ou simplesmente, a minha criatividade ter influenciado para que eles fossem também criativos […] penso quase na mesma linha, lá está… o professor tem… é importante que o professor compreenda a importância de ser criativo e da criatividade, porque se o professor não for criativo, não tiver essa capacidade de ter a mente aberta também não consegue estar a passar isso para os seus alunos, para as suas crianças… e por isso lá está, restringe a criança a … pronto a tudo, mesmo até a nível de matemática e da resolução de exercícios, não tem que ser sempre daquela forma… Até na utilização dos materiais… Sim, mesmo a forma de os resolver, de os perceber, há imensas formas de fazer. É importante é que a criança consiga explicar como é que chega lá, e isso é bom porque mostra aos alunos que há várias formas e que não é errada fazer diferente… Sim, se o professor tiver criatividade acaba por conseguir levar para as suas aulas diversas maneiras de apresentar ou resolver um problema. O apresentar uma matéria ou um problema só utilizando o manual pode ser fraco. Utilizando outras formas, estratégias pode ser muito mais rico para as aprendizagens dos alunos… […] e eu acho que a nossa primeira preocupação é sempre fazer algo diferente daquilo que eles estão habituados a fazer… e notamos que quando fazemos algo diferente também chamamos, lhes capta a atenção para outras coisas que se calhar não estavam tão despertos. Sim, acho que novas experiências são sempre enriquecedoras.	Unanime a opinião de que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor: "Pode… Sem dúvida". Alunas consideram que o desenvolvimento da criatividade ajuda a: "Adaptar as atividades consoante os interesses de cada criança", "tornar mais apetecível e motivante para o aluno e mais enriquecedor ao nível de realização de aprendizagens e aquisição de conhecimentos", aceitar diferentes resoluções de exercícios/ problemas ("Sim, mesmo a forma de os resolver, de os perceber, há imensas formas de fazer. É importante é que a criança consiga explicar como é que chega lá, e isso é bom porque mostra aos alunos que há várias formas e que não é errada fazer diferente."), enriquecer aprendizagens com estratégias e materiais diferentes ("se o professor tiver criatividade acaba por conseguir levar para as suas aulas diversas maneiras de apresentar ou resolver um problema. O apresentar uma matéria ou um problema só utilizando o manual pode ser fraco. Utilizando outras formas, estratégias pode ser muito mais rico para as aprendizagens dos alunos.", "O apresentar uma matéria ou um problema só utilizando o manual pode ser fraco. Utilizando outras formas, estratégias pode ser muito mais rico para as aprendizagens dos alunos.", "Até na utilização dos materiais."). Referem que se o professor for criativo estará mais recetivo à criatividade dos seus alunos e a compreendê-los: "Vamos ter a mente aberta e tentar perceber porque é que fez aquilo") e estará a destacar os conteúdos pela diferença na sua apresentação imprimindo-a numa aprendizagem mais efetiva na criança ("notamos que quando fazemos algo diferente também chamamos, lhes capta a atenção para outras coisas que se calhar não estavam tão despertos."). Referem ainda que o professor que compreenda a importância de se ser criativo e da criatividade estará a incutir esses valores às crianças também ("[…] é importante que o professor compreenda a importância de ser criativo e da criatividade, porque se o professor não for criativo, não tiver essa capacidade de ter a mente aberta também não consegue estar a passar isso para os seus alunos, para as suas crianças… e por isso lá está, restringe a criança").

Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	[…] se a nossa criatividade aqui no curso é estimulada… eu acho que…podia ser mais… mas que mesmo assim o facto de na aula passada estivemos a fazer trabalhos e cada grupo fez um trabalho, e não houve nenhum trabalho igual, acabando por…a ideia que eu tinha, se calhar não era a ideia que o outro grupo teve e a ideia que o outro grupo teve… ah, se calhar eu não teria pensado daquela maneira… e isso também ajuda… no nosso curso nós temos muito disso, a criação de trabalhos que ajuda depois a termos novas ideias… não trabalha a 100% a criatividade mas tem essa parte, que nos ajuda a ter novas ideias, pelo menos… Não (a criatividade não é desenvolvida durante o curso), podia ser mais mas conseguimos com esta, com esta maneira de trabalhos em grupo, ter várias formas de ver a mesma coisa… Conseguimos aprender com outros grupos e partilhar as nossas ideias e, e adquirir outras ideias… quando apresentamos os trabalhos se calhar ficamos com as ideias dos outros grupos para conseguirmos implementar em estágio… já aconteceu… Eu acho que de forma indireta, um pouco sim, mas no efetivo dos trabalhos… imaginemos, temos que dar este conteúdo e há 5, 6 formas diferentes de trabalhar o conteúdo e se calhar, podemos pegar em cada coisa de trabalho... acho que nesse sentido sim, mas diretamente … desenvolver a criatividade… Pois, mas acho que isso não estimula a criatividade, conhecemos outras ideias, mas acho que isso não depende da criatividade… Acho que isso depende também um bocadinho das unidades curriculares… E dos professores também… Nas aulas das expressões, os professores estimulam-nos mais a criatividade do que por exemplo na matemática, português. Sim…Pelo menos os nossos professores estimulam-nos mais nessas áreas (das expressões). Eu acho que também a matemática também. […] acho que na matemática somos também estimuladas, eu acho que nas expressões até somos menos do que na matemática, nas expressões damos muita teoria, damos muita teoria dos métodos e do que é que podemos pensar complementar para dar aquele aspeto […] mesmo assim acho que deveríamos ter uma componente mais prática relativamente às expressões e…também nas outras. […] eu acho que a meu ver tenho mais dificuldade em ver talvez no português, em fazer diferentes atividades, e ter criatividade para pensar em várias formas de trabalhar o mesmo conteúdo. […] o nosso curso está, como tu dizes no português, acho que é das disciplinas que nós… das áreas de conteúdo que nós temos menos criativas ou que nos têm sido apresentadas menos hipóteses criativas… por exemplo a matemática têm sido apresentadas desde os primeiros anos da licenciatura, muitas hipóteses de trabalho, muitas estratégias, muitas maneiras diferentes de fazer tendo o mesmo… OK, temos este conteúdo, dá-se assim, olha, meninos, 2+2 = 4 ou então, doutra forma, e nós temos sido privilegiados com muitas estratégias. […] têm-nos sido apresentadas formas muito criativas de trabalhar a matemática, de trabalhar as ciências em articulação com a matemática, até temos assim, mas, realmente como ela estava a dizer, há um fundo de …de… constrangimento, somos um bocadinho… formatadas e e e … em vez de, de, de sermos só formados e termos um bocadinho de… de abrirmos o nosso horizonte e podermos partilhar, abrirmos as nossas ideias e podermos fazer este conteúdo mas à nossa maneira, acabamos por ter sempre algumas regras para podermos fazer as coisas… mesmo nessa articulação da matemática com as ciências acaba por ser um bocadinho… aaaa… é livre mas não é muito…pronto, vocês podem fazer isto e aquilo, e há algumas coisas engraçadas mas, dentro destes parâmetros, embora, pronto, o ensino funciona assim mas, como elas dizem acho que podia ser um bocadinho mais, mais livre, e podermos explorar mais a nossa criatividade, porque estamos sempre balizados com qualquer coisa, entre a teoria e aquilo que o professor defende ou não defende… […] o português é um dos que nos foi apresentado quase sempre só da mesma maneira. É, são	Alunas consideram que depende dos professores e das unidades curriculares, que apenas uma minoria dos professores contribui para o desenvolvimento da criatividade e que a criatividade podia ser mais desenvolvida durante o curso e que depende também delas próprias o seu desenvolvimento (“[…] podia ser mais.”, ”[…] isso tem de partir de nós e é do nosso trabalho também. Eu acho que nos é dito que temos de ser criativas, mas acho que só uma minoria dos nossos professores é que estimulam a nossa criatividade.”, “Estimulam para que nós façamos atividades criativas, e dão exemplos também para nos basearmos em algo e a partir daí conseguirmos ser mais criativos, mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases.”, ”[…] não trabalha a 100% a criatividade”, “Eu acho que de forma indireta, um pouco sim.”, ”Depende dos professores […] Não; Na maioria não! […] Há um ou outro.”, “[…] isso depende também um bocadinho das unidades curriculares.”, “E dos professores também.”). Consideram que se quiserem desenvolver a criatividade têm que o fazer por elas próprias e que não é no curso que o vão conseguir fazer: “Ou depende de nós … Ou então… não é aqui que vais aprender… (a ser criativa)”. Consideram que são incentivadas mas que não desenvolvem a criatividade durante o curso: “Aqui… somos estimulados mas não aprendemos a desenvolver.”, “[…] acho que isso não estimula a criatividade (os trabalhos de grupo), conhecemos outras ideias, mas acho que isso não depende da criatividade.”, “[…] eu acho que somos estimuladas mas não somos…”, “Os professores dizem: Bem meninas, têm de ser criativas. Nós é que temos de trazer a criatividade e fazer tudo e eles não têm de dar o exemplo.”, “Acho que nós temos que estimular e dar os exemplos porque se nós só dissermos: Olha, tens que ser criativo! Isso lá é estimular?!” , “[…] assim não estimulamos a criatividade;”, “É assim, na parte da matemática temos tido, lá está é uma professora […]”, “[…] Muito mente aberta.”, “A matemática e Ciências temos tido muitas atividades”, “A área das expressões está muito pobre ainda.” Consideram que a criatividade, quando é desenvolvida durante o curso, é feito através de: criação de trabalhos durante as aulas que ajudam a ter ideias novas; trabalhos de grupo (trabalho de partilha e colaboração); planificações; tema geral para desenvolver em grupos e apresentar à turma, temas continuados entre grupos; grupos aleatórios; trabalhos de interdisciplinaridade; Experimentação; Improvisações; Exemplificação (“[…] por grupos, […] um tema geral, […] tínhamos que ir pensar em qualquer coisa para apresentar a esta turma”, “tínhamos que relacionar a música com […] a música e a dança, a música e a pintura e a música e conceitos matemáticos.”, “Foi aquela parte do improviso.”, […] e com as opiniões do grupo, conseguimos então desenvolver a criatividade.”).

		aulas expositivas, em que o professor fala e nós tiramos apontamentos […] dentro do português, não tivemos assim grandes estratégias que pudéssemos adotar como nossas depois para o estágio […] estamos um bocadinho desfalcadas de … de criatividade no âmbito do português. Por exemplo, na aula de matemática, na sala onde nós supostamente nós íamos ter a criatividade mais baixa, a professora levou-nos… a… várias ideias, de como nós podíamos criar uma tarefa usando a nossa criatividade e, a… até tínhamos um quadro interativos onde nós fizemos um desenho, e apesar de … a professora tinha lá uma obra […] de um autor, e nós tínhamos que nos inspirarmos e fazermos a nossa própria obra, mas apesar dessa inspiração, nós fizemos a nossa própria obra, e acho que logo aí relaciona para além da … matemática… lá está depende da, da professora. […] é o tipo de recursos que são usados. Sim (há recursos variados na matemática). […] à base do português é muito: os manuais, os livros, as planificações e temos de seguir exatamente o que está estipulado, enquanto que nas outras podemos, temos mais variedade de recursos, o que aí também nos ajuda mais na nossa criatividade… […] da música e não só mas pronto, a professora dava-nos […] um tema geral […] tínhamos que relacionar a música com […] a música e a dança, a música e a pintura e a música e conceitos matemáticos. E a história. Dava-nos assim um tema muito geral e depois nós é que a partir disso tínhamos que chegar a algum consenso e pensar em alguma coisa criativa para mostrar ao resto da turma. […] tivemos atividades criativas […] nessas aulas (música e matemática) mas por exemplo ao nível das expressões plásticas… Também tivemos (atividades criativas ao nível da expressão plástica). Tivemos (atividades criativas ao nível da expressão plástica) […] mas acho que tivemos mais teoria do que prática. […] na minha opinião acho que tivemos mais parte prática na licenciatura do que no mestrado. Sim. (opinião geral relativamente à licenciatura ser mais prática do que o mestrado. Na licenciatura, mas o mestrado é o que está a preparar para agora […] devia ser ao contrário. […] eu cheguei a fazer uma no mestrado em estágio, pegando no que nos foi ensinado e executámos em aula… e pelo que aprendi, realizei em estágio e correu bem e foi espetacular. Se calhar se a professora não nos tivesse dado a conhecer aquela forma ou aquela atividade, eu nunca me lembraria de fazer aquilo no estágio… apesar de … termos sempre que ter uma base ou algo por onde partir e podermos usar a nossa criatividade… […] Depende, eu acho que somos estimuladas mas não somos… Eu não acho que eles esperam mais do que aquilo que nós apresentamos, eu acho que os professores dizem: Bem meninas, têm de ser criativas. Nós é que temos de trazer a criatividade e fazer tudo e eles não têm de dar o exemplo. […] Acho que nós temos que estimular e dar os exemplos porque se nós só dissermos: Olha, tens que ser criativo! Isso lá é estimular?! Mas também temos que dar o exemplo. […] assim não estimulamos a criatividade. […] nós vamos seguir sempre pelas nossas bases, pelos nossos exemplos… quando tivermos a dar por exemplo […] vamo-nos lembrar das aulas que tivemos com a professora x ou y […] são a nossa base… se ela deu aquilo tudo muito monotonamente, apresentou e disse, não houve criatividade nenhuma, é assim que tu vais passar para os teus alunos […] É que depois não tens segurança para fazer uma coisa daquelas de uma maneira totalmente diferente… Não, (não existem durante o curso outras formas de desenvolver a criatividade para além da exemplificação de alguns professores), […] nós temos que ser… também ajuda a desenrascar… a arranjar novas soluções… a criatividade também parte por aí, é… os alunos também estarem preparados para, se houver um problema, saberem, quanto mais experimentação mais ajuda os alunos a estarem preparados estarem preparados Mais ou menos (incentivo à experimentação), depende das atividades, há atividades	A exemplificação é referida por algumas alunas como potenciadora do desenvolvimento da criatividade: "[…] a professora tinha lá uma obra, pronto de um autor, e nós tínhamos que nos inspirarmos e fazermos a nossa própria obra, mas apesar dessa inspiração, nós fizemos a nossa própria obra, e acho que logo aí relaciona para além da … matemática… lá está depende da, da professora ", "têm-nos sido apresentadas formas muito criativas de trabalhar a matemática, de trabalhar as ciências em articulação com a matemática", "Se calhar se a professora não nos tivesse dado a conhecer aquela forma ou aquela atividade, eu nunca me lembraria de fazer aquilo no estágio… apesar de … termos sempre que ter uma base ou algo por onde partir e podermos usar a nossa criatividade."). No entanto, é por outras alunas, sob um outro ponto de vista, considerada limitadora no sentido em que restringe balizando a liberdade criativa: "há um fundo de …de… constrangimento, somos um bocadinho… formatadas e e e … em vez de, de, de sermos só formados e termos um bocadinho de… de abrirmos o nosso horizonte e podermos partilhar, abrirmos as nossas ideias e podermos fazer este conteúdo mas à nossa maneira, acabamos por ter sempre algumas regras para podermos fazer as coisas.", "[…] acho que isso não estimula a criatividade, conhecemos outras ideias, mas acho que isso não depende da criatividade." Ponderam a hipótese de por vezes não perceberem que a criatividade está a ser estimulada" e apontam o exemplo minoritário da "professora de música… […] essa estimula mesmo.", referindo: "[…] mas ela aí não disse podíamos fazer e não nos deu exemplos nem nada, não nos disse nada em concreto… deixou-nos fazer", "[…] Mas depois acabou por valorizar o que fizemos […] o nosso trabalho foi valorizado"; "[…] acho que foi também a estratégia da professora […] eu acho que ela não deu exemplos nenhuns, não disse o que tínhamos que fazer, não disse: isto é ser criativo!, mas nós fomos, e isso estimulou-nos, ou seja, a proposta de atividades estimulou a nossa criatividade, a forma como ela implementou a atividade e a proposta que fez, portanto, lá está, ela propôs a atividade, não disse mais nada, e acho que é isso que as educadoras quando estão a estimular a criatividade, acho eu, é propor atividades, ou é, sei lá, deixar ali um objeto e deixar que as crianças o explorem, não tem que dizer nada.", "É a própria estratégia, […] como quer estimular a criatividade, dá-nos um tema e nós temos que fazer por nós.", "E nós é que também chegámos a esse objetivo e nós também conseguimos perceber o que é que a professora queria, depois através da nossa reflexão, a professora não teve que dizer nada", "É propor uma atividade aberta." "[…] criou os grupos. Eu acho que isso também ajudou a nós conhecermos o método de trabalho dos outros, e, e, ganharmos mais ideias com, com isso, apesar de nós não gostarmos de trocar de elementos de grupo […] foi uma coisa positiva", "[…] distribuiu um tema por cada grupo", "[…] é sempre uma atividade improvisada, naqueles minutos, naquela aula, e outra atividade

		que sim, aquela que estivemos a falar sobre a articulação das artes, isso foi, acho que sim, varia… […] às vezes não percebemos que a nossa criatividade está a ser estimulada, estamos sempre à espera que o professor diga: Isto é uma atividade criativa, dando exemplos, e nós se calhar, eles até podem estar a … […] e nós nem nos apercebemos que estamos a ser estimuladas. […] não é o levar exemplos mas o fazer atividades novas sem se estar a dizer que é para desenvolver a criatividade […] Se calhar […] nós não nos apercebemos que estamos a ser estimuladas e se calhar até estamos, porque não dizem, porque não estão a mostrar exemplos concretos… se calhar também não aproveitamos tão bem porque se calhar não estamos . […] se calhar é mais uma atividade experimental e não vemos que possa ser utilizada… […] aprendemos mais nesse curso num ano do que na licenciatura. […] e nos cursos profissionais […] […] Tínhamos aulas muito mais dinâmicas […] nós aprendemos muitas estratégias, de como aplicar, como pensar, como planear, no processo… Era um CEF […] acho que, ele também foi assim porque foi o primeiro ano que existiu aqui na faculdade e os professores estavam super motivados a fazer um curso apelativo aos alunos, para conseguirem angariar mais alunos […] O que interessa é que aprendemos muito mais. […] mas agora aqui no mestrado que podia ser muito mais prático e…fazermos materiais e construirmos coisas… se calhar fizemos mais materiais e construímos mais coisas do que aqui (mestrado). Pois é, exato. […] e muitas vezes eu sinto que os professores já nem sabem o que é que nos hão-de dar. […] Às vezes também sentimos que o professor não sabe o que é que havemos de fazer… […] na parte da matemática temos tido, lá está é uma professora …[…] Muito mente aberta. Sim. A matemática e Ciências temos tido muitas atividades. Nas Ciências e na matemática. A área das expressões está muito pobre ainda (Várias no grupo acenam afirmativamente ou dizem sim). A área das expressões acho que está muito pobre nessa cadeira… (Várias tentam contribuir na conversa). Tivemos uma aula de expressões em que estivemos a dar como é que havíamos de fazer o portfólio […] O que é que isso tem a ver com expressões? Quando já fizemos um portfólio na licenciatura… E agora é que nos ensinam, está a ver? Isto está um bocado trocado… Assim como fazer planificações, quer dizer, andamos sempre na mesma; Cada estágio temos um orientador, e depois um diz que é assim, e assim e depois temos que aprender assim, no próximo estágio vem outro, e diz, não é nada assim, fazemos tudo assado, depois vem outro e não, agora é guisado, depois vem outro, não. Acho que há um bocado de falta de comunicação. […] não é aqui que vais aprender… (a ser criativa) Aqui… somos estimuladas mas não aprendemos a desenvolver. Dizendo… Dizendo: Têm que ser criativos. Depende dos professores (o estímulo à criatividade) Não; Na maioria não! (Resposta geral unânime.) Há um ou outro (que estimula a criatividade). A professora de música […] Essa estimula, essa estimula mesmo. […] mas ela aí não disse podíamos fazer e não nos deu exemplos nem nada, não nos disse nada em concreto… deixou-nos fazer. Pois, exato. Mas depois acabou por valorizar (a professora de música) o que fizemos […] o nosso trabalho foi valorizado.	planeada, mas planeada por nós, e não tínhamos nada para seguir, só mesmo o tema geral.". Consideram que as unidades curriculares de expressões têm maior facilidade em desenvolver a criatividade: "Nas aulas das expressões, os professores estimulam-nos mais a criatividade do que por exemplo na matemática, português". No entanto, existem opiniões contraditórias referindo que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, no seu curso não se confirma essa tendência uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade na unidade curricular de matemática ou ciências do que na de expressões: "[…] acho que na matemática somos também estimuladas, eu acho que nas expressões até somos menos do que na matemática, nas expressões damos muita teoria, damos muita teoria dos métodos e do que é que podemos pensar complementar para dar aquele aspeto.", "A área das expressões está muito pobre ainda.", e sendo a unidade curricular de português considerada a que menos desenvolve a criatividade: "é das disciplinas […] menos criativas ou que nos têm sido apresentadas menos hipóteses criativas."; "[…] estamos um bocadinho desfalcadas de … de criatividade no âmbito do português.", "[…] o português é um dos que nos foi apresentado quase sempre só da mesma maneira […] são aulas expositivas.". Relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade: "entre a teoria e aquilo que o professor defende ou não defende." Consideram que o mestrado podia ser muito mais prático: "mas agora aqui no mestrado que podia ser muito mais prático […]". Sentem que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem atividades: "[…] e muitas vezes eu sinto que os professores já nem sabem o que é que nos hão-de dar…" - Consideram que quando os professores estão motivados, como por exemplo para angariar mais alunos para determinado curso, propõem atividades mais cativantes e criativas: "Eu acho que, ele também foi assim porque foi o primeiro ano que existiu aqui na faculdade e os professores estavam super motivados a fazer um curso apelativo aos alunos, para conseguirem angariar mais alunos".

		Sim, acho que foi também a estratégia da professora… […] eu acho que ela não deu exemplos nenhuns, não disse o que tínhamos que fazer, não disse: isto é ser criativo!, mas nós fomos, e isso estimulou-nos, ou seja, a proposta de atividades estimulou a nossa criatividade, a forma como ela implementou a atividade e a proposta que fez, portanto, lá está, ela propôs a atividade, não disse mais nada, e acho que é isso que as educadoras quando estão a estimular a criatividade, acho eu, é propor atividades, ou é, sei lá, deixar ali um objeto e deixar que as crianças o explorem, não têm que dizer nada. É a própria estratégia, a professora que esteve connosco, ela tem um objetivo, quer que a gente chegue, mas… como quer estimular a criatividade, dá-nos um tema e nós temos que fazer por nós. E nós é que também chegámos a esse objetivo e nós também conseguimos perceber o que é que a professora queria, depois através da nossa reflexão, a professora não teve que dizer nada. É propor uma atividade aberta. […] a professora criou os grupos. Eu acho que isso também ajudou a nós conhecermos o método de trabalho dos outros, e, e, ganharmos mais ideias com, com isso […] isso foi uma coisa positiva, não estarmos habituados a trabalhar sempre uns com os outros, ou seja, quando nós trabalhamos sempre com o mesmo grupo já sabemos como é que é, é sempre a mesma estratégia, enquanto que trabalhar com outros elementos, foi positivo nesse sentido, e… depois a professora distribuiu um tema por cada grupo. A professora só disse: Vocês têm que criar uma história. […] Ela não disse absolutamente nada. […] e no dia em que apresentaram uma história, a professora disse, nesse mesmo dia: o grupo da pintura agora vai ter que ir pintar, no cenário grande, sobre a história, mas nós tínhamos 15 minutos ali, nós não estávamos preparadas, não sabíamos que tínhamos de ir pintar naquele dia… Foi aquela parte do improviso… […] e com as opiniões do grupo, conseguimos então desenvolver a criatividade. Fomos criar uma dança, em 15 minutos criámos uma dança, apresentámo-la à turma. A partir da nossa dança o grupo da matemática […] O grupo da matemática e da música fizeram a música para vocês dançarem. Ou seja, é sempre uma atividade improvisada, naqueles minutos, naquela aula, e outra atividade planeada, mas planeada por nós, e não tínhamos nada para seguir, só mesmo o tema geral que era ou a dança ou a pintura ou… Em matemática sim (há interdisciplinaridade) […] ontem foi-nos pedida a matemática com a arte. Foi uma boa ideia, mas não passou dali, foi uma aula de 2 horas, dissemos as nossas ideias e pronto. Eu acho que é propor atividades diversas, puxar mesmo pela nossa criatividade. São propostas de atividades, é diferente, não somos tão estimuladas… […] é o que nós aqui, quase que pedimos, essas ideias novas para nós podermos recriar as nossas… […] ela (professora de música) orientou-nos, mais ou menos, deu-nos algumas luzes, não nos atirou aos ursos não é (risadas no grupo), agora no semestre passado disse, agora a partir disto façam, nós já tínhamos também tido uma base, a…ou seja, algo já tinha sido desenvolvido […] Ao longo de um ano começámos com uma base e depois chegámos ao fim a dizer-nos: agora façam! Sem dar nenhuma indicação. Claro que isso tem de partir de nós e é do nosso trabalho também. Eu acho que nos é dito que temos de ser criativas, mas acho que só uma minoria dos nossos professores é que estimulam a nossa criatividade. Estimulam para que nós façamos atividades criativas, e dão exemplos também para nos basearmos em algo e a partir daí conseguirmos ser mais criativos, mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases.	
	E. c.3. Incentivo a novas ideias.	Por um lado ssssiiiim, porque… lá está, é-nos pedido que façamos atividades e criemos planificações e que, tudo mais, mas chega ali uma altura	A maioria das alunas refere que a maior parte dos docentes incentiva à criatividade pedindo

	[Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	em que se não nos é ensinado nada de novo, nós vamos pegar no que já sabemos, e se calhar dificilmente pegamos em algo de novo. […] ontem por exemplo na aula de matemática, pegámos num quadro e fizemos aquela atividade e a seguir tínhamos que pensar, partir de um tema e como é que relacionamos com a arte. Então pegávamos… tivemos um exemplo e depois tivemos que criar outro, ou seja, a partir de uma coisa chegar à outra… Não […] mas acho que nós somos incentivadas a ter criatividade, quando estamos em contexto de estágio, temos ali uma área em que trabalhamos, no estudo do meio trabalhamos mais ou menos, no português não trabalhámos muito, mas ao sermos incentivadas a estimularmos a nossa criatividade própria, conseguimos arranjar atividades para português, matemática e estudo do meio criativas. Temos que procurar, temos que adaptar, por exemplo, vimos uma de matemática que se calhar dá para adaptar para português, por isso se calhar acho que somos sempre incentivadas a ser criativas… embora não sejamos incentivadas aqui, nós somos sempre incentivadas, por isso é que eu acho que há sempre necessidade de sermos criativas em estágio… Eu acho que é-nos exigido e não nos passam para nós, e depois, acho que falta um bocadinho essa parte… […] mas depois dizem: Ah, tens de ser criativo. Pronto, ela dizia que, tínhamos que fazer uma história e na história delas havia uma senhora que era bonita. Pois a professora embirrou que a mulher não podia ser bonita porque a mulher que é bonita num texto já é… como é que ela disse? […] Pronto, prostituta; Ou seja, não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado. Ou seja, tínhamos que modificar […] e nós não tínhamos atribuído essa caraterística àquela senhora, mas para ela aquela senhora tinha todas as caraterísticas e tinha de ser à força prostituta… e nós modificámos o texto e pronto. […] eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: "Ah, mas isso não pode ser assim". […] nós somos estimuladas para a criatividade mas depois somos restringidas aqui. Eu acho que somos estimuladas para fazer autonomamente, elas querem ver o nosso produto, mas não nos… não nos estão a dar muitas ferramentas para isso… […] não está no contexto (a professora supervisora). […] há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS! […] e nós chegamos lá e não resulta […] Eles estão numa rotina completamente diferente da nossa. […] tivemos sempre liberdade para fazer as diferentes atividades (em contexto de estágio pedagógico). […] eu não deixo de ser criativa no estágio, eu se calhar deixo de ser criativa nos trabalhos que entrego, mas no estágio não… […] a prática que devia ser valorizada e não é… […] exigem de nós e depois não nos dão os exemplos. Ao dar o exemplo vais estar só a seguir pelo exemplo. Para mim o que é frustrante é que a nossa criatividade não é valorizada, é estimulada, eles dizem para sermos, não dão exemplos mas dizem para nós sermos, somos incentivadas sim, mas eu acho que as capacidades criativas, nós já tendo exemplos vamo-nos basear muito nas atividades deles, só que a nossa criatividade acaba por não ser bem valorizada… Então, e em contexto académico quando nos dizem fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!! É que já nem é em contexto pré-escolar! […] Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso! Trabalhos nossos… então, uma produção que tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo! […] Sim, Lixo! Deve ser estimulada a criatividade mas depois dizem: isto não está criativo e depois vai para o lixo.	verbalmente para serem criativas mas que apenas uma minoria estimula exemplificando ("Eu acho que é-nos exigido e não nos passam para nós, e depois, acho que falta um bocadinho essa parte…", "[…] mas depois dizem: Ah, tens de ser criativo.", "Por um lado ssssiiiim, porque… lá está, é-nos pedido que façamos atividades e criemos planificações e que, tudo mais, mas chega ali uma altura em que se não nos é ensinado nada de novo.", "Não […] mas acho que nós somos incentivadas a ter criatividade, quando estamos em contexto de estágio."). Algumas alunas consideram que são incentivadas para serem autonomamente criativas e que são por vezes restringidas nessa mesma criatividade ao sentirem a existência de preconceitos e ideias pré concebidas por parte de alguns professores, limitando a criatividade das alunas que depois alteram a ideia original para agradarem a esses professores: "não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado","[…] nós modificámos o texto e pronto", "[…] isso já aconteceu em mais aulas", "[…] Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê .", "[…] Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!! […] Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso", "[…] uma produção que tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo!", "[…] depois dizem: isto não está criativo e depois vai para o lixo.", "Parece que a estimulam mas depois a restringem", "Incentivam mais do que estimulam", "[…] Ou eles têm um conceito de criatividade", "[…] Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos […] Se não for ao encontro das suas ideias". Neste sentido, consideram que até certo ponto é incentivada a criatividade a partir do momento em que lhes pedem verbalmente para ser criativas, mas que no entanto, consideram que a maioria dos professores do curso não incentiva a partir do momento em que não a valorizam ou que a desvalorizam relativamente a avaliações escritas como testes e portfólios, e que não potenciam o seu desenvolvimento nos seus alunos durante as aulas ao também eles não apresentarem estratégias pedagógicas criativas durante as aulas: "Eu acho que é-nos exigido e não nos passam para nós", "Eu acho que nos é dito que temos de ser criativas, mas acho que só uma minoria dos nossos professores é que estimulam a nossa criatividade.", "[…] alguns professores da ESE condicionam para determinado tipo de práticas", "[…] a criatividade nunca é valorizada… ou seja, nós pensamos, porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um powerpoint e está feito?!", "[…] se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não", "Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos?", "[…] e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser […] Compensadas por isso", "[…] não vamos ser valorizadas.", "[…] a teoria é muito

		Parece que a estimulam mas depois a restringem Incentivam […] Incentivam mais do que estimulam. Eu acho que eles exigem de nós o que não são…. Exigem mais de nós… Eu acho que eles (professores da ESE) não são criativos porque eles selecionam, pronto, faculdade (abre os braços como se tivesse acabado o tempo para se brincar à criatividade, entrando-se nalgo muito sério). […] porque alguns professores não valorizam a criatividade. Mas depende do que é para ele criativo. Eu acho que é o mestrado que está a ser uma desilusão… Eu acho que é o mestrado todo… Mas a criatividade nunca é valorizada… ou seja, nós pensamos, porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um powerpoint e está feito. […] se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não, se calhar… e é a partir daí que saem coisas melhores ou não… […] só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos, não para mostrar nada a ninguém… Isso também é verdade. Nós temos a nossa avaliação, é trabalhos e testes… e nós às vezes vamos a ver e só o teste é que conta. Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos? Quer dizer, isto é um pensamento errado, mas se calhar pensamos mesmo nisso, e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser… Sim, a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados. Pois se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado. Tendo em conta que a nossa avaliação vai sempre dar ao mesmo, eu falo por mim, eu sinto-me muitas vezes desmotivada, porque depois é tanto trabalho, e depois aquele trabalho não contribui nada para a minha formação enquanto futura professora e… eu falo por mim, eu fico muitas vezes desmotivada em fazer alguns trabalhos, mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me.	mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados", "[…] se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado.", "[…] somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me.", "[…] Não a valorizam, não a valorizam", "[…] Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito é sempre da mesma maneira.", "[…] depois o que interessa é a parte escrita.". Referem inclusive que alguns professores exigem que sejam criativos e que apresentem trabalhos criativos mas que eles próprios, como modelo, não o demonstram ("[…] eles exigem de nós o que não são.", "Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos. […] Se não for ao encontro das suas ideias […] Está mal.; […] é o tens de ser…mas não sabemos como."). Para além da existência de poucos exemplos apresentados quer através de aulas criativas quer através das poucas sugestões para desenvolvimento de atividades por parte das alunas, dos preconceitos e conceitos de criatividade diferentes de cada professor, e da baixa valorização da criatividade aquando a avaliação dos trabalhos, várias alunas consideram ainda que os exemplos de atividades dados pelas professoras do curso por vezes não agradam à maioria das alunas por as próprias alunas, não as considerarem suficientemente criativas, já muito utilizadas e descabidos e desajustados em contexto de 1º ciclo não suscitando interesse nas crianças. As alunas explicam esse desajuste e distância no facto de os docentes do curso ou nunca terem dado aulas ao 1ºciclo ou já o terem feito há muito tempo e estarem distantes da realidade atual. Nesta continuidade, a maioria das alunas considera que existe uma grande distância entre o que os professores do curso consideram como boas ideias para pôr em prática e as ideias que realmente funcionam em contexto de sala de aula no estágio, e que nesse sentido também acabam por limitar ou restringir as atividades e a criatividade pois têm que fazer ou adaptar ao jeito da professora do curso ("[…] ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada", "[…] Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto!", "[…] há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!", "[…] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta."). A maioria das alunas considera que existe um grande incentivo por parte das professoras cooperantes para as alunas levarem propostas de atividades criativas ("[…] acho que nós somos incentivadas a ter criatividade, quando estamos em contexto de estágio"), embora considerem que uma minoria de professoras cooperantes limitam a realização das atividades planificadas por considerar que vão desarrumar ou destabilizar o grupo/turma, ou que têm

			que usar o manual e enviar tpc para agradar os pais: "[…] mas depois a professora dizia sempre, mas têm que se basear no manual ou têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem."). Grande parte das alunas revela o seu descontentamento e desilusão no mestrado por considerar que este não está a proporcionar um maior desenvolvimento da parte prática e criativa: "o mestrado que está a ser uma desilusão.", "[…] supostamente devia ser mais prático […] Nós continuamos a saber o mesmo até aqui, a continuar a saber o mesmo, e só aprendemos mais no estágio, porque é prático.", referindo inclusive: "Eu acho que eles (professores da ESE) não são criativos porque eles selecionam, pronto, faculdade (abre os braços como se tivesse acabado o tempo para se brincar à criatividade, entrando-se nalgo muito sério)".
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	Depende (resposta dada por várias alunas em simultâneo). […] temos pouco à vontade para determinadas áreas, somos condicionados depois porque sabemos que aquela … não podemos estar a fazer grandes coisas porque no fim, o que interessa é o teste… Existe… […] com restrições. […] a escola exige de nós criatividade, certo, mas depois não nos dá abertura… depois dá-nos criatividade até. […] é livre mas não é muito…pronto, vocês podem fazer isto e aquilo, e há algumas coisas engraçadas mas, dentro destes parâmetros, embora, pronto, o ensino funciona assim mas, como elas dizem acho que podia ser um bocadinho mais, mais livre, e podermos explorar mais a nossa criatividade, porque estamos sempre balizados com qualquer coisa, entre a teoria e aquilo que o professor defende ou não defende…	- Grande parte das alunas considera que, na maioria das disciplinas, o clima da criatividade existe até certo ponto, até ao ponto do que é considerado como correto ou criativo para a professora. E que, quando as ideias são muito diferentes das da professora sentem que não a devem contrariar para evitar represálias na avaliação, tendo mesmo que alterar as ideias para ir ao encontro das da professora. Neste sentido, a maioria das alunas considera que o clima para a expressão de ideias é diminuto, que inicialmente dão tal liberdade para a expressão das ideias mas que depois a restringem e limitam aos padrões de cada professor, e que inclusive, já presenciaram situações em que trabalhos foram colocados no lixo à frente do aluno por não ser considerado como criativo para o professor ("Depende" (resposta dada por várias alunas em simultâneo),"[…] temos pouco à vontade para determinadas áreas, somos condicionados depois porque sabemos que aquela … não podemos estar a fazer grandes coisas porque no fim, o que interessa é o teste.", "Existe […] com restrições.", "[…] a escola exige de nós criatividade, certo, mas depois não nos dá abertura… depois dá-nos criatividade até….", "[…] é livre mas não é muito…pronto, vocês podem fazer isto e aquilo, e há algumas coisas engraçadas mas, dentro destes parâmetros, embora, pronto, o ensino funciona assim mas, como elas dizem acho que podia ser um bocadinho mais, mais livre, e podermos explorar mais a nossa criatividade, porque estamos sempre balizados com qualquer coisa, entre a teoria e aquilo que o professor defende ou não defende…").
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	Depende/ Alguns dos professores/ Mais ou menos (Respostas várias mas todas concordantes) […] ela queria muito, mas nós não tivemos oportunidade, mas queria muito que nós lhe contássemos como é que tinha corrido, e… ajudou-nos em tudo, e tudo o que precisámos, foi completamente incansável, e… ajudou-nos, deu-nos mais ideias, orientou-nos, quis saber como é que correu… […] essa professora sim, através dos feedbacks que nos dão, envolvem-se nesse aspeto, dão-nos um feedback construtivo que nos faça depois refletir sobre determinado aspeto, e também temos aqueles professores que dizem mesmo… leem uma planificação nossa e inclusive, ah! Gostava mesmo de ir a esta aula… Mas depois também há os professores a quem nós entregamos o teste ou os trabalhos, recebemos	- A maioria das alunas é da opinião que o interesse pela aprendizagem do estudante varia de professor para professor. As alunas dão o exemplo de uma professora que têm como referência pela quantidade de vezes que a mencionam pela positiva, e acrescentam no entanto, vários aspetos que gostariam de ver melhorados, e que poderão refletir alguma realidade relativamente a este item e que se refere ao pouco feedback nalgumas disciplinas dado pelos seus professores e relativamente a trabalhos efetuados ("[…] depende/ Alguns dos professores/ Mais ou menos…", "[…] queria muito que nós lhe contássemos como é que

		a nota e não sabemos onde é que erramos, não há … feedback. […] eu ainda estou à espera de saber o que é que errei no portfólio do semestre passado, estou à espera de uma reunião. […] não há o feedback que nós precisávamos se calhar para evoluir. […] aqui pedem-nos para fazermos uma planificação, é enviada, acabou. Fazemos a planificação, a planificação é enviada na data que é enviada, acabou, acabou o trabalho, está enviado… Na escola de educação de Lisboa fazem uma coisa, entre alunos e os professores que é, a planificação é enviada e depois a planificação volta com correções, com feedback, volta a ir. Cá não acontece! Aconteceu talvez… pode ter alguma vez acontecido… A mim aconteceu, aconteceu por exemplo com a professora Clarinda que acho que faz isso… Pronto, há professores, houve uma situação vá,…mas não é a maioria… Tanto que depois, não temos o feedback portanto não sabemos onde é que podemos melhorar, em que é que podemos alterar, em que é que podemos… não acontece…	tinha corrido, e… ajudou-nos em tudo, e tudo o que precisámos, foi completamente incansável, e… ajudou-nos, deu-nos mais ideias, orientou-nos, quis saber como é que correu.", "[…] essa professora sim, através dos feedbacks que nos dão, envolvem-se nesse aspeto, dão-nos um feedback construtivo que nos faça depois refletir sobre determinado aspeto, e também temos aqueles professores que dizem mesmo… leem uma planificação nossa e inclusive, ah! Gostava mesmo de ir a esta aula.", "Mas depois também há os professores a quem nós entregamos o teste ou os trabalhos, recebemos a nota e não sabemos onde é que erramos, não há … feedback", "[…] eu ainda estou à espera de saber o que é que errei no portfólio do semestre passado", "[…] não há o feedback que nós precisávamos se calhar para evoluir.", "[…] aqui pedem-nos para fazermos uma planificação, é enviada, acabou." , "[…] a planificação é enviada na data que é enviada, acabou, acabou o trabalho, está enviado… Na escola de educação de Lisboa fazem uma coisa, entre alunos e os professores que é, a planificação é enviada e depois a planificação volta com correções, com feedback, volta a ir. Cá não acontece!", "[…] houve uma situação vá,…mas não é a maioria.”).
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	[…] a nossa criatividade na ponderação na avaliação […] devia ter um peso um bocadinho maior do que aquilo que tem em relação à parte teórica… Se tiver muita criatividade mas depois ali a escrever (gesticula como se não tivesse jeito para escrever), é um 10 mas ali à rasquinha e muito por favor… Eu acho que até nem pode estar relacionado com a criatividade, é o facto de escreveres bem ou não tão bem… Se calhar se escreveres bem, não quer dizer que não a tenha mas se calhar consegue transmitir melhor, e o que conta é se o portfólio está bem feito do que a nossa prática, ou as estratégias. […] eu posso adotar uma prática ótima e que consiga captar vários grupos e posso ser, mas depois não consigo escrever bem… se calhar a nota não é tão bem sucedida do que uma pessoa que se calhar não utiliza assim estratégias tão adequadas mas depois escreve muito melhor… […] a prática que devia ser valorizada e não é… São essas estratégias e essas coisas que nós utilizamos na prática, que deveriam ser mais valorizadas do que propriamente o portfólio, pois não é o portfólio que nós damos às crianças para as crianças aprenderem. […] aí sou um bocado penalizada, por não me conseguir na escrita expressar. Avaliar vai sempre dar ao mesmo. Não/ Depende dos professores (estratégias pedagógicas) Depende dos professores, há os que têm estratégias diferentes, que trazem jogos, professores que … Tem por exemplo na matemática e Ciências que tentou inovar… E das expressões… A nível do português é… leitura expositiva do século passado… […] a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me. Cada professora aborda a matéria da sua forma, abordando estratégias diferentes… Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste É o que conta mais, é o teste… Portanto a avaliação contínua, parece que não existe… Eu acho que especialmente os trabalhinhos são os mais desvalorizados.	A grande maioria das alunas considera que, apesar de existirem vários trabalhos ao longo do ano a ser realizados para a contagem de uma avaliação contínua, sentem que o maior peso da avaliação se resume posteriormente a testes/ trabalhos escritos, havendo assim, na maioria das disciplinas, uma grande desvalorização dos trabalhos mais práticos e criativos. Neste sentido, algumas alunas referem que o seu próprio estilo de aprendizagem pode prejudicar ou beneficiar a sua avaliação uma vez que existe uma tendência dos professores do curso para valorizarem os trabalhos escritos e teóricos durante o processo de avaliação ao invés da criatividade apresentada em trabalhos ("[…] a nossa criatividade na ponderação na avaliação […] devia ter um peso um bocadinho maior do que aquilo que tem em relação à parte teórica.", "Se tiver muita criatividade mas depois ali a escrever é um 10 mas ali à rasquinha e muito por favor.", "Eu acho que até nem pode estar relacionado com a criatividade, é o facto de escreveres bem ou não tão bem… Se calhar se escreveres bem, não quer dizer que não a tenha mas se calhar consegue transmitir melhor, e o que conta é se o portfólio está bem feito do que a nossa prática, ou as estratégias.", "[…] eu posso adotar uma prática ótima e que consiga captar vários grupos e posso ser, mas depois não consigo escrever bem… se calhar a nota não é tão bem sucedida do que uma pessoa que se calhar não utiliza assim estratégias tão adequadas mas depois escreve muito melhor…", "[…] a prática que devia ser valorizada e não é…", "São essas estratégias e essas coisas que nós utilizamos na prática, que deveriam ser mais valorizadas do que propriamente o portfólio, pois não é o portfólio que nós damos às crianças para as crianças aprenderem.", "[…] aí sou um bocado penalizada, por não me conseguir na escrita expressar.", "Avaliar vai sempre dar ao mesmo.", "É o que conta mais, é

		Sim, sim,… É onde aprendemos mais… mas são os menos valorizados. Nós por exemplo, nós temos muitas vezes aulas teórico práticas em que vamos para a teoria e depois acabamos por fazer uma prática sobre determinado aspeto, para nós depois termos uma ideia sobre como fazer no estágio...mas depois, pronto, a... fica por aí... Acaba por se desvalorizar esse momento de trabalho resumindo a um teste e um trabalho final… E esses trabalhos onde nós aprendemos mais, onde nós aprendemos mais conteúdos, aspetos, metodologias e nós somos avaliadas nesses aspetos, não somos avaliadas na fase final desses aspetos… Eu estava a dizer que também não vejo outra forma de nós sermos avaliadas, porque, vendo bem, eles têm que ter alguma coisa para nos avaliar, nós estamos a ter uma formação temos que ser avaliadas, também não vejo outra maneira… Mas eu acho que há outros meios de avaliar… Por exemplo, esses trabalhos feitos por nós… Esses trabalhos propostos ao longo do ano. Terem uma percentagem maior, talvez, em vez de se calhar 15% se calhar 30%... É que fazemos esses trabalhos em quase todas as aulas, e no fundo o que é valorizado é na avaliação final. Nós já tivemos disciplinas em que só fazíamos trabalhos e não fazíamos frequência, e fomos avaliados na mesma, e eu acho que esses vários trabalhos, dá para ver também a nossa evolução e o nosso trabalho contínuo, do que o teste naquele dia… Se calhar, tivemos muitas aulas e fomos a muitas aulas e muitos trabalhos mas depois no final, pois, resume-se ao teste. Resume-se ao teste. Mas a criatividade nunca é valorizada… […] no trabalho final em que fizemos uma reflexão das aulas dela, e no fim, ela foi a própria a dizer que se nós quiséssemos ir ver o que é que ela achou bem e o que achou menos bem, teve disponível para nos dizer, e tinha todos os nossos trabalhos, tinha com comentários sobre o que ela achava pertinente estavam no trabalho…	o teste.", "Portanto a avaliação contínua, parece que não existe…", "Eu acho que especialmente os trabalhinhos são os mais desvalorizados.", "Acaba por se desvalorizar esse momento de trabalho resumindo a um teste e um trabalho final.", "E esses trabalhos onde nós aprendemos mais, onde nós aprendemos mais conteúdos, aspetos, metodologias e nós somos avaliadas nesses aspetos, não somos avaliadas na fase final desses aspetos…", "Mas eu acho que há outros meios de avaliar… Por exemplo, esses trabalhos feitos por nós…Esses trabalhos propostos ao longo do ano… Terem uma percentagem maior, talvez, em vez de se calhar 15% se calhar 30%...", "É que fazemos esses trabalhos em quase todas as aulas, e no fundo o que é valorizado é na avaliação final.", "Nós já tivemos disciplinas em que só fazíamos trabalhos e não fazíamos frequência, e fomos avaliados na mesma, e eu acho que esses vários trabalhos, dá para ver também a nossa evolução e o nosso trabalho contínuo, do que o teste naquele dia…", "[…] depois no final, pois, resume-se ao teste.", "Resume-se ao teste.", "Mas a criatividade nunca é valorizada.", "[…] no trabalho final em que fizemos uma reflexão das aulas dela,(professora de música) e no fim, ela foi a própria a dizer que se nós quiséssemos ir ver o que é que ela achou bem e o que achou menos bem, teve disponível para nos dizer, e tinha todos os nossos trabalhos, tinha com comentários sobre o que ela achava pertinente estavam no trabalho."). As alunas unanimemente manifestaram que a forma de lecionar variava de professor para professor, havendo professores que variam as suas estratégias de ensino e facultam atividades lúdicas para o grupo turma e professores com uma pedagogia mais tradicionalista e expositiva, sendo que, e no entanto, mesmo apontando para alguns exemplos de estratégias diferenciadas, consideram que o maior peso da avaliação é resumido num teste final ("Não"/ "Depende dos professores" (estratégias pedagógicas), "Depende dos professores, há os que têm estratégias diferentes, que trazem jogos […]", "Tem por exemplo na matemática e Ciências que tentou inovar…", "E das expressões…", "A nível do português é… leitura expositiva do século passado…", "Cada professora aborda a matéria da sua forma, abordando estratégias diferentes.", "Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste.").
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	**<u>Bloco Temático D</u>** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.	

Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	**Bloco Temático E** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.

Apêndice 24

Categorização de análise de conteúdo do *Focus-group* – discentes da Escola Superior de Educação CRIES 3			
Objetivos Específicos:	**Temas a explorar**	**Transcrições:**	**Observações:**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações**[24] **sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	É a capacidade de pensar mais além […] temos uma caneta e uma caneta pode ser utilizada para muitas coisas ou pode ser muitas coisas. Pode-se diversificar. […] em contexto de 1º ciclo é fugir um bocadinho de, lá está, daquilo que é o manual, daquilo que são os objetivos obrigatórios e ir um bocadinho além disso e complementar com algo mais próprio de cada criança, ou de cada grupo, ir assim um pouco mais além das barreiras… […] criatividade é a capacidade de fazer algo com aquilo que temos […] reinventar e reinventarmo-nos. […] é o pensar fora da caixa… […] É ser inovador… […] É, dar alma a alguma coisa que se calhar à partida não tem. Também parte muito do significado que atribuímos a determinadas coisas e o olhar que temos sobre elas. É encontrar várias soluções para um mesmo problema […] É o que nos permite fazer isso. É ter um problema e com a criatividade é fazer dele não um problema mas se calhar torná-lo numa situação vantajosa… […] uma solução. […] se a pessoa usar a criatividade se calhar pode até fazer coisas muito mais interessantes que a outra que tem muitos recursos e segue sempre a mesma lógica e utiliza sempre da mesma forma, e a outra faz coisas diferentes… pronto, se tiver essa capacidade de ser criativa e podem realmente sair coisas mais interessantes.	Por unanimidade, as alunas consideram que a criatividade não tem limites, é subjetiva e depende de cada um, e associam-na a uma capacidade para: -Pensar mais além; -Diversificar; -No 1º ciclo, sair do registo do manual e complementar com algo mais individualizado ao contexto; -Reinventar e reinventarmo-nos; -Pensar fora da caixa; -Ser inovador; -Dar alma atribuindo significado a algo; -Encontrar soluções para problemas; -Transformar uma desvantagem em vantagem; -Transformar coisas banais em interessantes;

[24] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

		[…] é inventar coisas mas também é ter a capacidade de resolver problemas. […] a criatividade não tem limites… […] acho que criativo é subjetivo […] tem a ver […] com o que nós vivenciamos no dia-a-dia. […] em relação à criatividade, é algo muito subjetivo porque a criatividade, para uma professora de artes visuais pode ser uma coisa, a criatividade para uma professora de matemática pode ser outra, e para um professor de estudo do meio e ciências sociais pode ser outra… […] a criatividade é algo que cada um julga e avalia da sua forma […] com a criatividade é mais relativo…	
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	Pode ser desenvolvida. (Várias respondem ao mesmo tempo.) Eu acho que há pessoas que têm mais criatividade, por si têm mais essa capacidade de ser criativas, mas é sempre algo que pode ser trabalhado… Se nos deram essa oportunidade, ou se nos derem e apresentarem desafios nós temos que a desenvolver. […] é preciso termos a possibilidade de podermos ser criativos. Por vezes […] somos limitados, não temos a possibilidade de inovar e de inventar e fazer coisas diferentes. […] às vezes para umas pessoas trata-se de um desafio e para outras não, tem muito a ver com a forma como nós encaramos o que nos é proposto, porque apesar de ser uma coisa específica a forma de como nós a contornamos também parte muito de nós. Às vezes nós é que nos conformamos com o que nos é proposto e não decidimos trabalhar com essa criatividade. […] a minha ideia é que não é nada de genético nem nada de hereditário, mas sim, a parte do conformismo, ou seja, se os meus interesses, se aquele brinquedo não vai ao encontro dos meus interesses eu transformo esse brinquedo e brinco de outra forma. Claro que vem o estímulo também motivações do meio mas eu acho que a criatividade não tem muito a ver com a parte genética, não! […] deve haver uma espécie qualquer, uma predisposição na pessoa que a permita ser mais criativa ou não, que já nasce com a pessoa, claro que depois essa capacidade pode ser desenvolvida, explorada, nós somos resultado de toda a nossa vivência […] também tem um bocadinho que nasce connosco, não é determinante mas… As duas, acho que pesam as duas, já pode nascer connosco mas se nós tivermos um meio e pessoas que nos estimulem, acho que … Tanto se podem desenvolver … Desenvolver… […] por outro lado pode retrair Sim, exatamente…	A opinião generalizada é que a criatividade depende de fatores externos e internos ao indivíduo, e que é uma competência que pode ser desenvolvida, no entanto, a maioria das alunas refere também que, como capacidade, esta já vem com o indivíduo e pode fazer com que algumas pessoas sejam mais criativas do que outras. As mesmas referem inclusive que poderá existir uma predisposição interna ao indivíduo ou base genética ou potencial para ser criativo mas que este não é determinante para se ser criativo e que as experiências/ estímulos externos podem desenvolver essa capacidade, ou no caso de não existirem, podem fazer com que essa capacidade mingue e diminua ou seja, a maioria do grupo considera que deve haver uma base genética eu pode ser potenciada pelos estímulos externos ao indivíduo. De referir no entanto, que uma minoria, (uma aluna), é da opinião que a criatividade não tem a ver com herança genética mas sim com as áreas de interesse de cada um e com os estímulos exteriores ao indivíduo. Neste sentido, a criatividade é maioritariamente considerada como uma capacidade que pode ser desenvolvida, que nasce connosco e influencia a forma como vemos o mundo, que o ambiente exterior contribui para o desenvolvimento ou não dessa capacidade dando ou não oportunidades/ possibilidades para a desenvolver, e que, para além das capacidades inatas ou do ambiente exterior também a personalidade dos indivíduos poderá determinar até que ponto permitem ou não o

		[…] serem os dois fatores, um bocadinho da parte genética, um bocadinho da parte ambiental. (Grupo na maioria manifesta concordância com a Noémia falando em simultâneo e acenando afirmativamente com a cabeça.) Ainda que, haja na parte genética, se não for estimulada acho que acaba por se perder. […] têm de ser os dois fatores… […] porque uma criança que até tenha muita criatividade na infância […] se isso não for permitido […] aquilo vai desaparecer… […] a criatividade está um pouco relacionado com a forma como vemos o mundo, e eu acho que isso não é treinado, é algo que é intrínseco, que pode ser trabalhada, pode ser estimulada mas que nasce connosco. […] a criatividade era uma forma de nós ultrapassarmos os nossos problemas.	desenvolvimento desse mesmo potencial, aproveitando ou não as oportunidades oferecidas pelo meio envolvente.
	E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	Depende um pouco do ambiente… […] depende tanto da pessoa como também do meio em que ela está. Na sociedade que temos a criatividade começa-nos a ser cortada logo que… quando começamos a crescer… Temos que fazer igual aos outros… Temos de ser… seguir aquela linha porque se sairmos daquela linha já somos julgados doutra forma, e acho que a própria sociedade nos castra um bocado em termos de criatividade. […] se estivermos rodeados de pessoas, colegas, pronto, que partilhem ideias e tudo isso sempre podemos desenvolver as nossas, as nossas próprias ideias. E as outras pessoas ao nosso redor também […] também vai da pessoa, se quer, se vai-se deixar influenciar ou se vai quebrar aquela rotina. Isso também depende do querer ou não sair da zona de conforto, do ambiente onde está inserido, do contexto, depende um bocado… do meio envolvente. As oportunidades… E as barreiras que existem… quando existe uma barreira em que a criança quer fazer algo diferente mas não lhe deixam, isso acaba por influenciar a sua maneira de estar e de trabalhar, de brincar… É os estímulos, é os estímulos… E o nosso interior também, nós há dias em que estamos mais criativos e há outros em que tentamos, tentamos e não sai nada… ou porque estamos mais em baixo, ou porque… não sei… estamos preocupados com alguma coisa, se calhar temos mais dificuldade em desenvolver essa parte, em deixar a criatividade fluir… Eu caraterizava pelos estímulos, tudo […] pode ser os estímulos internos, a forma como eu me sinto, e os estímulos externos, a forma como os outros me fazem sentir perante uma determinada ideia.	Como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação a maioria considera poderem existir estímulos internos (como eu me sinto internamente) ou externos (como os outros me fazem sentir perante determinada situação exterior): - Ambiente: regras/liberdade, rotinas - Pessoa: personalidade, temperamento, estado de espírito no momento (o agora), interesses/motivações, confiança/segurança, conhecimento (base teórica experienciada ou inspiração), vivências, genética, Relativamente ao ambiente, a maioria das alunas refere que, se o indivíduo estiver num ambiente que permite desenvolver a criatividade a criatividade tende a desenvolver-se. No entanto, as alunas abordam as regras existentes nos ambientes sociais também como estímulos oferecidos pelo ambiente e nesse sentido, o grupo divide as suas opiniões em dois pólos opostos, aquele que menciona que as regras impostas pela sociedade ou impostas num trabalho a desenvolver ou quando estas são muito rígidas e inflexíveis inibem castrando a criatividade dos indivíduos pelo simples facto de existirem regras, e um grande grupo maioritário que contrapõe mencionando que para existir criatividade devem existir regras e

		[…] nós somos obrigados a fazer ao longo da vida, não há grande margem para fazer outra coisa… todos têm que ir para a escola, à mesma hora e fazer as mesmas tarefas, têm de ir depois para casa, fazer também as tarefas em casa, tudo sempre o mesmo, devemos dar oportunidade para além disso… […] a criatividade exige uma determinada rotina […] não é o facto de nós fazermos o que queremos que também vamos ser mais criativos por isso, porque agora vivemos num mundo em que o que é bom é os meninos fazerem tudo o que querem, porque isso é que os estimula. Calma, acho que temos que aparentemente ser repetitivos mas que pode ter repercussões positivas ao nível do futuro, deve haver uma rotina… Tem que haver uma base de segurança para nós nos sentirmos seguros e então conseguirmos desenvolver outro tipo de… Acho que a rotina não tem grande a ver […] não vejo por aí, pela rotina. […] é o meio, definitivamente. Acho que é o meio porque mais interfere com o desenvolver ou inibir a criatividade. […] não faziam tudo o que queriam, havia uma rotina mas podiam explorar muito mais livre o meio, e acho que isso é potenciador da criatividade, sem dúvida. […] o essencial é o meio-termo, porque por um lado eu percebo o […] termos uma base que nos permita sentirmo-nos seguros, e a rotina… Não digo especificamente a rotina… eu acho que aquilo que nos permite soltar são até as relações que nós estabelecemos com os outros, portanto, a rotina por vezes promove esse tipo de relações e de contato, mas não tem que ser especificamente. […] mais em termos de segurança, […] quando não nos conhecíamos, se calhar nós não conseguíamos… tínhamos até vergonha da opinião dos outros em termos de trabalhos e assim. Agora que nos conhecemos melhor, ou seja, já temos aquela segurança, é essa base que se calhar falávamos, se calhar já conseguimos fazer as coisas se calhar mais livre, já conseguimos ser mais criativas, temos mais confiança, já não estamos tão suscetíveis às opiniões dos outros, lá está, já temos aquela segurança. […] o que é importante é mesmo o, o meio-termo, […] cada um tinha de pintar uma bola de cada cor em que podia só escolher duas cores e pintar. E aí sim, estão um bocadinho a cortar a criatividade… […] seria essencial dar-lhes a liberdade. Mas no entanto, os limites também são necessários. […] existiam limites, havia o meio-termo […] podiam fazer tudo aquilo que quisessem, ser livres, criativos, sabendo que… havia os seus limites. […] nós é que encaramos o desafio.	liberdade também, num equilíbrio, que a criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma de solução a essas mesmas condições, referindo inclusive a criatividade como uma forma de solucionar problemas e que muitas vezes surge em ambientes que não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores, devendo haver algum desconforto para provocar o encontro de soluções através da criatividade. Acima de tudo a grande maioria das alunas refere que, e acima de tudo, tais respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu", para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras. Por conseguinte, para esta posição maioritária, os limites não determinam o desenvolvimento ou inibição da criatividade mas sim a personalidade do indivíduo. É neste sentido que a grande maioria de alunas menciona que a personalidade do indivíduo é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos, que, independentemente do ambiente ser favorável ou não para o indivíduo é a sua personalidade, estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade e os seus interesses/ motivações, a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade. Referem inclusive que o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, limitador ou não, tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar se predispõe a sair da sua zona de conforto e encara o desafio/atividade/estímulo, ou seja, a barreira à criatividade é o "eu", o próprio indivíduo. É o próprio indivíduo que coloca os seus próprios limites. Neste âmbito, algumas alunas separam a personalidade de genética,

		Criatividade pode surgir num momento mais triste… em que estamos mais limitados, ou seja, eu acho que não é preciso termos um ambiente perfeito para a criatividade surgir, ou seja, escolhe as cores que tu quiseres, escolhe o sítio onde tu queres estar… se estiver numa sala fechada, com os limites todos e imaginários, se calhar é aí que a minha criatividade tem um pico mais forte. […] Eu acho que a criatividade não tem um meio específico para acontecer, […] a criatividade dá trabalho, a criatividade requer a saída da zona de conforto e às vezes custa, outras vezes não custa […] se for para surgir… eu acho que elas acabam por surgir na mesma. […] uma criança que está num meio onde lhe é permitido o desenvolver da criatividade, a criatividade tende a desenvolver… […] há crianças que funcionam ao contrário […] é contrariada então ainda vai fazer pior […] eu acho que quanto mais lhe dizem que não mais vontade ela tem de dizer que sim, […] depende um bocado da personalidade da pessoa […] […] que se conformam… […] depende um bocado da personalidade da pessoa. […] a criatividade vai ao encontro dos nossos traços… […] em primeiro só estavam inseridas naquele projeto as crianças que queriam e que tinham interesse […] só as crianças que queriam naquele momento é que iam realmente… e é verdade que as coisas corriam muito melhor, porque elas estavam ali porque elas queriam estar ali e nesse momento a atenção delas estava dirigida para aquilo. […] a criatividade não, ela não queria estar ali, não era aquilo que ela queria estar a fazer, […] ela estava ali contrariada e a verdade é que não estava a resultar… […] acho que os limites não, não, não traçam o caminho da criança… claro que isso acontece e isso só que, às vezes com mais limites a criança ainda tem mais vontade de sair deles. A criatividade tem que estar relacionada com a criança, […] porque a criança tem mais do que um adulto, dizemos nós ou defendemos nós porque não têm aquelas barreiras ou constrangimentos impostos pela sociedade ou de certo modo ainda não estão influenciadas por eles… […] há que haver um pouco de tudo… eu acho que não é por haver uma contrariedade que vamos extinguir com a criatividade, mas também não acho que é por não haver a liberdade… mas também não acho que é por haver a liberdade que vai haver mais criatividade… […] os problemas surgem num ambiente de… Desconforto…	referindo que não se relacionam e outras com opinião de que podem estar relacionadas mas sendo distintas, As mesmas consideram a personalidade como algo que se constrói e se molda ao longo da vida e a genética como uma base imutável e que nasce com a pessoa. Neste seguimento uma minoria distingue três componentes influenciadores na criatividade: genética (que nasce connosco), personalidade (que se vai desenvolvendo) e o temperamento (essência, caraterísticas do indivíduo e que o tornam único) Mencionado por aproximadamente metade do grupo, a rotina é também outro fator que poderá ajudar a desenvolver a criatividade em contexto de educação e que gera opiniões discordantes fazendo com que um pequeno grupo não concorde que a rotina possa influenciar a criatividade, enquanto que as restantes considerem que o facto de existirem rotinas poderá transmitir segurança e confiança ao indivíduo para exprimir as suas ideias O conhecimento é também outro aspeto que algumas alunas consideram poder potenciar a criatividade. Mas neste âmbito, do conhecimento, o grupo divide novamente as suas opiniões. Um pólo menciona que o conhecimento pode potenciar a criatividade uma vez que para se criar é preciso uma base de conhecimento, um estímulo ou suporte de segurança, um estímulo ou inspiração para a existência de criatividade e essa inspiração depende do conhecimento do que já existe, existe sempre um fundamento teórico, que existe sempre uma evolução pois a criatividade não surge do nada, e um outro pólo que considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, pode sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado parecido com a nova ideia. Um terceiro grupo minoritário de opiniões refere que a criatividade tanto pode surgir de uma transformação de algo já existente,

		[…] se a criatividade é uma forma de ultrapassarmos um problema ou de arranjarmos soluções, esses problemas normalmente surgem em ambientes mais desfavoráveis do que em ambientes mais …livres Também é uma questão de personalidade… o que para mim pode ser muito mais aproveitador eu estar num ambiente livre, onde eu posso fazer o que eu quero, mas se calhar por exemplo para a minha colega já é melhor para ela um ambiente mais estruturado, também é uma questão de personalidade, nem todas as crianças, como os adultos, se sentem bem no mesmo ambiente. Enquanto que para mim, um ambiente completamente livre é fantástico, se calhar para outra pessoa o ambiente completamente livre é o tal ambiente castrador… Castrador porque depende da personalidade de cada pessoa… Eu não estou a dizer que um ambiente livre é castrador… não é isso, eu estou a dizer que em ambientes castradores podes ser livre… […] é as duas coisas juntas, é a tua personalidade e é o meio e como tu te vais mexer ali. A parte da personalidade já não é a parte da genética, ou seja, a tua personalidade é algo que tu constróis e não nasce com ela […] a minha visão de genética é mais científica […] a minha visão sobre personalidade é algo que é construída. […] em questões de genética, o que é nosso […] a nossa personalidade vai sendo construída […] construída desde pequenos. […] o meio e a personalidade" e […] o meio e a genética, ou seja, […] diferente. Não!(Não considera haver relação entre a personalidade e a genética.) […] acho que é um bocadinho de cada, acho que a personalidade é um bocadinho da genética mas depois vai sendo moldada, tendo em conta o ambiente, os exemplos que temos… eu acho que sim (que há relação entre a personalidade e a genética)! Eu acho que há três tipos de componentes, há a genética, pelo que eu sei, há outra parte que é do meio, ou melhor, há a genética, há a personalidade que tu vais desenvolvendo, e depois há ali outra zona que é o temperamento, que é o temperamento da criança, ou seja, e aí é um bocado a essência, que não tem… que não a vejo como genética, são caraterísticas daquele ser, que nasceram com ele, que estão com ele, que… é o temperamento… O temperamento… não, não, acho que não (liga à genética). […] há a parte da personalidade, há a parte da genética e depois há ali um espaço que é o temperamento que são caraterísticas que são intrínsecas da criança, que não se pode dizer que são genéticas […] não é construída pelo	como também pode surgir de nada que já tenha sido criado. As experiências de vida são também mencionadas por uma minoria alegando que, sendo o indivíduo um constructo de suas vivências, estas influenciam a criatividade. Algumas alunas referem também o aspeto da idade como podendo ser facilitar ou limitar a criatividade ao considerarem (uma minoria de alunas) que as crianças são tendencialmente mais criativas que os adultos.

		meio, mas é a essência da pessoa, é talvez aquilo que nos torna únicos. […] muitas vezes é em situações limites e desconfortáveis e situações negativas que essa criatividade pode explodir e pode vir ao de cima… […] depende mesmo da criança… […] depende da criança… Depende de cada um, é o eu, […] não é regra que todos podem ter criatividade num sítio mais contíguo… […] a criança que tenha a autoestima mais baixa, se for logo castrada claro que não vai ter a segurança para…para dar a volta àquilo, mas se calhar se for uma criança mais confiante, e eu consigo, e, e, que se acha competente vai e quer, e quer dar a volta, portanto, lá está, aqui não há uma regra. As barreiras se calhar acabam mesmo por ser o "eu", o que nós conseguimos fazer ou não perante uma adversidade. […] para nós sermos criativos também tem que haver uma parte teórica subjacente a isso […] para transformar isto num barco eu tenho que ter mentalmente a representação de um barco, […] preciso que haja um estímulo antecedente a esse, para que eu possa desenvolver esse aspeto… Para isso nunca tinham sido inventados os barcos, houve alguém que teve de inventar um barco sem nunca ter visto nenhum. Por exemplo, tu podes inventar um objeto que nunca tenha sido inventado, e não tens nada subjacente, podes ter ideias… Eu tenho que ter algo subjacente a uma evolução […] as coisas não se criam do nada, eu acho que antes de haver isso teve de haver alguma coisa para que essa pessoa pensasse: "Ai se eu transformasse isto noutra coisa"… Podes transformá-lo, mas também podes criar uma coisa única, que nunca tenha sido criada. […] eu acho que para haver criatividade também tem de haver inspiração […] tem um fundamento teórico antecedente, mesmo que aparentemente não tenha nada a ver. […] para haver criatividade tem que haver um momento de inspiração, qualquer inspiração que seja, não tem que ser uma coisa igual àquela que vais fazer. […] nós somos feitos das nossas vivências […] somos seres que nos vamos sempre construindo, temos sempre alguma coisa em nós, temos sempre algum estímulo que vamos buscar ali ou noutro lado, não é do nada propriamente… O que nos limita mesmo é… não tem acontecido muito, mas às vezes acontece, é, proporem-nos o que é que temos exatamente que fazer, ou seja, não nos darem liberdade para ir mais… ou pensar numa coisa mais… claro que não acontece muito mas…às vezes acontece isso.	

		[…] mesmo que te imponham, tens de fazer isto, isto e isto, tu é que pões os teus próprios limites… […] dar exemplos é mau porque limita, acho que podem ser dadas inspirações tipo exercícios, a inspiração como exemplos concretos daquilo que… porque depois nós temos tendência de repetir. […] o facto de nos darem um tema só nos limita se nós o virmos como uma limitação. Nós podemos fazer coisas diferentes dentro do tema que nos é dado. O que nos limita mesmo é… não tem acontecido muito, mas às vezes acontece, é, proporem-nos o que é que temos exatamente que fazer, ou seja, não nos darem liberdade para ir mais… ou pensar numa coisa mais… claro que não acontece muito mas…às vezes acontece isso.	
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	Sim. Sem dúvida! Sim, porque torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais motivador, muito mais desafiador, rico… E é uma preparação para a vida completamente, tanto a nível pessoal como ao nível do terreno, profissional. […] é bom ao nível pessoal, tenho um problema, se eu não tiver qualquer tipo de criatividade não sei como é que o vou resolver, vou ficar ali… […] preciso criatividade para conseguir ultrapassar. […] só um profissional desperto e sensibilizado para a criatividade, consegue apoiar […] como futuros professores, nós só conseguimos suportar, estimular e apoiar quando ela está a ser criativa ou na sua criatividade se estivermos sensibilizados para isso. Se nós formos uma pessoa que acha que a criatividade não serve para nada, não estamos dispostos a ser criativos, que não estamos sensibilizados para isso, nós não vamos conseguir ajudar uma criança a suportar a sua criatividade, a estimulá-la, nós temos que ser profissionais sensibilizados, com conhecimentos, para que possamos apoiar os nossos alunos nesses aspetos. […] sim, é importante que a nossa criatividade também seja estimulada durante a nossa formação para depois termos esse suporte e essa capacidade. Nós também temos um pouco o exemplo do nosso estágio. […] em primeiro ciclo é em regime de monodocência tem que haver interdisciplinaridade, é-nos exigido isso. […] nós temos de arranjar maneiras de interligar os conteúdos… Temos que ser criativos. […] para que haja essa interdisciplinaridade, ou seja, se nós não tivermos essa capacidade, essa criatividade, de criar histórias, de criar ligações, nós não conseguimos cumprir aquilo que é suposto ou aquilo que sabemos que vai ser mais rico para, para, para as crianças.	Por unanimidade do grupo as alunas consideram de extrema importância o desenvolvimento da criatividade na formação de professores e apresentam várias justificações tais como: - Porque torna o ensino e a aprendizagem mais motivador e desafiante; - Porque prepara o indivíduo tanto a nível pessoal (para superar os desafios do dia-a-dia) como profissional; - Porque um professor sensibilizado para a criatividade e que seja criativo consegue potenciar melhor a criatividade dos seus alunos do que um professor que não a valoriza e que não seja criativo; - Porque, sendo professores de monodocência no 1º ciclo devemos fazer interdisciplinaridade e para tal o professor tem que ser criativo para ligar os conteúdos; - Porque a capacidade criativa do professor ajuda-o a criar ligações entre conteúdos e a ajustá-los à realidade dos seus alunos; - Porque a criatividade é um fator determinante para que o professor consiga desenvolver práticas que relacionem conteúdos e que sejam significativos;

		[…] esse foi o maior desafio, da nossa parte, nós conseguirmos […] ter ideias, ter criatividade para, com aquilo que temos, conseguirmos interrelacionar e fazer algo que faça sentido e desenvolver essas práticas. Acho que a criatividade ali é quase um fator determinante.	
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	[…] Se nós também não formos criativos nós não vamos ser capazes de ali no momento, pegarmos nas ideias das crianças […] nós também temos que ter essa capacidade para a partir daquilo que eles nos dão, transformar ou ajudar a transformar isso em alguma coisa […] nós temos que orientar e para conseguirmos orientar nós também temos de ser criativos, ali no momento […] no 1º ciclo, a criança dá uma ideia, ou diz alguma coisa que até nem está nos nossos planos, no plano de aula, daquilo que nós esperaríamos, se também não formos pessoas criativas para pegar naquilo e a transformá-la em aula, em algo, pronto, também a nossa função fica um bocadinho aquém do esperado. Sem dúvida; Sim. (Ouvem-se várias vozes e gestos de concordância.) […] numa formação de professores, o esperado é este desenvolvimento da criatividade, e acho que é bastante importante […] é na formação de professores que isto deve acontecer […] como professores, que nos devem preparar para o gerir as coisas se calhar em cima do joelho, no improviso, na criatividade, a pensar fora da caixa, porque nós vamos ser o exemplo para crianças pequenas, e mesmo que não sejamos o exemplo, […] que se sintam inspiradas de alguma forma com os trabalhos que fazem connosco, com as perguntas que nós orientamos, ou seja, é nesta formação que se deve apostar na parte da criatividade… […] também pode estar ligada com a questão da criança e no futuro poder ter uma mente mais aberta […] se as crianças não tiverem um professor ou professora criativos, ele também não as vai despoletar vá, aquela curiosidade para poder ir mais além […] se tiver uma professora ou professor que faça sempre do mesmo e não avance muito na sua criatividade, as crianças depois também vão cair no mesmo, no mesmo registo, acabam por não desenvolver a criatividade […] acho que os estímulos são muito importantes, […] é importante sim que tenhamos… que se aposte na… nessa criatividade, que que estejamos mais preparados para podermos ir mais além.	Consideram por unanimidade que o desenvolvimento da criatividade poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor na medida em que: - Se o professor não for criativo terá mais dificuldade em direcionar as ideias das crianças para os conteúdos que quer abordar e os objetivos eu quer alcançar; - O desenvolvimento da criatividade durante a formação dos professores prepara o futuro professor para que este esteja melhor preparado para reagir de improviso e criativamente no dia-a-dia ao lidar com crianças espontâneas; - O professor, enquanto modelo para as crianças, precisa de estar criativamente apto para também dar o exemplo aos seus alunos. Neste sentido, consideram que o professor enquanto modelo, se for criativo pode incentivar a criança também a sê-lo, ou pelo contrário, se não for criativo acaba por não ajudar a desenvolver a criatividade da criança. Reforçam ainda que os estímulos são muito importantes e por isso é importante preparar também criativamente os futuros professores para que estes possam ir mais além nas suas práticas pedagógicas;
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	[…] nós temos que nos adaptar à pessoa com quem estamos a trabalhar… Acho que em contexto de faculdade até nos são dadas muitas oportunidades para…para pensar, sim, para sermos criativos, isso sim… São dadas novas oportunidades mas eu acho que não são muito valorizadas. Pelos professores. (colega do lado acena afirmativamente com a cabeça corroborando com a colega).	Alunas na sua maioria manifestam que o desenvolvimento da criatividade durante o curso varia consoante as cadeiras, que há cadeiras em que dão ferramentas e incentivam a serem criativas e noutras cadeiras isso não acontece; - Grande parte das alunas refere que é pedida criatividade verbalmente mas que

criatividade durante o mesmo.		[…] é a questão da teoria e da prática, na teoria isso é bom mas na prática aquilo que nós fazemos não… É bom ser criativo mas depois quando somos, não é valorizada. Pois, sim. Eu acho que depende das cadeiras, há cadeiras em que sim, nos dão ferramentas, nos dão… incentivam-nos a que sejamos criativos, mas noutros eu não acho… […] muitas vezes pedem-nos trabalhos que querem que sejamos criativos, mas depois dão-nos temas que ao mesmo tempo já estão ali a limitar… Mas aí é que a tua criatividade entra em ação, tu daquele tema podes fazer… Estão a limitar… Sim, mas já estão a limitar… Não podes escapar ao tema… Se quiseres fazer uma coisa… ir mais além daquilo que é pedido, pronto, já, já, já é uma chatice. Isto é um grande problema. É pedida mas não nos dão as ferramentas para ser criada. […] as ferramentas para mim podem ser as ferramentas diferentes para a Ana, ou para a Daniela […] para mim incentivarem a minha criatividade pode ser com um livro […] as ferramentas que eu preciso podem não ser as ferramentas que a Ana precisa, e também é difícil agradar a uma turma de 25 alunas… Eu acho que desenvolvida não é … Na minha opinião é desenvolvida, sinto que ao longo deste percurso houve certos assuntos que nos foram propostos que foi necessário… […] foste tu que a desenvolveste, não te ajudaram a desenvolver. Mas foi desenvolvida ao longo do curso. Foi desenvolvida porque te colocaram um desafio que te incentivou, que te incentivou, o desafio incentivou-te a desenvolver a tua criatividade. O desafio posso ser eu a colocar a mim própria. […] eu pelo menos sinto que para desenvolver o trabalho tenho que desenvolver a criatividade. Eu acho que estão um pouco interligados, o incentivo e o desenvolvimento […] eu acho que nos trabalhos que, alguns que nos têm mandado fazer até… pelos menos eu sinto que sim, que é desenvolvida. Eu acho que desenvolve um pouco por autonomia […] é-nos pedido projetos criativos, mas não há focos de inspiração para que o desenvolvam. Se eu não procurar eu posso-me cingir a um trabalho que não promove criatividade, como vejo tantos outros. Eu acho que não (existem exercícios que desenvolvam a criatividade). Eu acho que o único, o único, a única vez que houve uma atividade destinada a que nós desenvolvêssemos a criatividade foi	dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguem incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, e que, neste sentido, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento, que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo. A título de exemplo uma aluna refere uma situação pontual durante o curso que tinha como principal propósito o desenvolvimento da criatividade, e que coincidiu com a visita de uma professora externa à escola. Nesta continuidade, algumas alunas contrapõem alegando que, o que para umas alunas pode ser considerado uma ferramenta para o desenvolvimento da criatividade, para outras, consoante o seu estilo de aprendizagem, pode não ser percecionado como tal; Nesta continuidade, a maioria das alunas considera que durante o curso são dadas oportunidades que implicitamente desenvolvem a criatividade, que na teoria os professores do curso gostam que os alunos sejam criativos mas que depois na prática, através da avaliação, não valorizam assim tanto a criatividade; Quanto à forma como a criatividade é desenvolvida ou inibida durante o curso as opiniões das alunas dividem-se ao apresentarem perspetivas antagónicas tais como: - Algumas alunas referem que os temas sugestivos podem ser compreendidos como ponto de partida para a criatividade despoletar, no entanto, esses mesmos temas são compreendidos como limitadores dessa mesma criatividade por outras alunas; - Um grupo de alunas refere que a criatividade é desenvolvida ao longo do curso através de desafios que lhes são colocados pelos professores, no entanto, um outro grupo de alunas contrapõe argumentando que na prática são propostos desafios que indiretamente desenvolvem a

		com a visita de uma senhora, que acho que é mesmo para pensar fora da caixa, e aí sim, ofereceram-nos atividades para nós aprendermos a pensar fora da caixa. Agora, teoricamente e na prática isso não acontece, é-nos pedido trabalhos, são-nos propostos desafios, mas que de facto, a parte da criatividade é um pouco por autonomia. Sim, não há… ou seja, é desenvolvido como um fim, não um meio… eles em vez de nos conduzirem num caminho para a criatividade, eles pedem-nos a criatividade, ou seja, ele é desenvolvida sim, mas como um fim, o meio somos nós que o fazemos, o caminho é percorrido por nós, com as ferramentas que nós arranjamos… Não considero que tenha a ver essencialmente com a nossa formação, ou seja, nós desenvolvemos a criatividade mas…porque nós o queremos ou porque nós procuramos, portanto eu acho que não está implícita no currículo de formação de professores. Se os desafios fossem os mesmos noutro curso, a criatividade desenvolver-se-ia na mesma… […] nas disciplinas, naquelas unidades curriculares em que nós temos realmente que ter criatividade, como por exemplo na de seminário interdisciplinar como estamos agora, nesta aula que estamos a ter, foi-nos pedido um projeto, cujo tema seria "Cá dentro e lá fora", e tínhamos, temos, temos que desenvolver uma sequência didática com atividades criativas, diferentes com crianças do 1º ciclo, ou seja, eu acho que pedem-nos para… nós vamos obrigatoriamente desenvolver a nossa criatividade […] acho que nos podiam […] a única coisa que nos foi apresentada foram livros… Não, todos traziam os mesmos livros… Os mesmos livros… Foi apresentado uma vez, depois os mesmos livros foram trazidos inúmeras vezes. […] não é mostrar-nos porque se for para nos dar o exemplo de uma coisa que já está feita nós se calhar vamos ficar um bocado agarradas `àquilo e isso vai ser o nosso limite. Sim… […] acho que nos podiam dar… como estavas a falar de inspiração, alguns elementos de… ou exercícios que nos permitissem desenvolver mais a criatividade, acho que sim, nesse aspeto poderiam melhorar nisso… nesse aspeto deveriam ser melhoradas as nossas disciplinas. Se tu reparares, nunca… tu disseste que nos pediram uma atividade criativa mas não nos pediram uma atividade criativa, aqui, pelo menos a mim, não me lembro de alguma vez nos terem pedido uma atividade criativa. Não pediram por essas palavras…	criatividade sem que seja esse o objetivo principal, e que a criatividade acaba por surgir pela vontade da aluna fazer algo criativo pela sua autonomia, havendo muito poucos momentos em formação dedicada ao desenvolvimento da criatividade como primeiro objetivo. Neste sentido, consideram que a criatividade acaba por ser desenvolvida como um meio para realizar alguma proposta de trabalho, não como um fim ou propósito principal. Uma grande maioria consideram ainda que não sente, na prática, que o desenvolvimento da criatividade faça parte do currículo de formação de professores, podendo esta ser desenvolvida em qualquer outro curso pela forma como as alunas respondem aos desafios, fazendo-o autonomamente e por quererem ser criativas, quererem fazer algo diferente e estimulante, não sentindo assim a existência de diversidade de focos de inspiração nem de exercícios específicos para o seu desenvolvimento. - A apresentação de exemplos práticos de ideias criativas pelos professores são também compreendidos de dois pontos de vista diferentes, podendo ser encarados por algumas como incentivos práticos mas por outras, por limitadores da criatividade acrescentando ainda que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade (podendo estes limitá-la), devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim.

		[…] tu és criativa porque tu queres. Nunca te disseram: "Olha, faz uma atividade criativa". […] eu por não saber, nunca ter tido algo assim, só me baseio naquela presença (da senhora). […] eu acho que o que falta neste curso é este tipo de oportunidades ou seja, de um dia chegarmos aqui e termos uma oportunidade para realmente sairmos da caixa e debatermos entre colegas […] a inspiração que a Diana estava a falar, acho que é mais isso, e que não é feito. Concordo com o que elas disseram, acho que há uma falta de incentivo por partes dos professores para nós fazermos… para irmos mais além digamos assim. Se temos um tema que é limitado por nós, é claro, vocês nesta fase fazem exatamente isto, noutra fase fazem isto, noutra fazem exatamente a que quiserem… não há grande, não há grande liberdade para pensarem mais. Não estou a dizer que é o que acontece sempre, mas acontece, muitas não… […] desenvolvem a nossa criatividade. […] esse desenvolvimento da criatividade em nós, puxar por nós, esse processo, acho que devia ser, podia e devia ser mais tempo… Eu acho que na prática […] Seriam exercícios como aquela senhora holandesa teve a fazer uma sessão connosco, […] Às vezes pequenas coisas […] podem ser muito importantes para a nossa formação e para esse desenvolver da criatividade. Não é preciso coisas muito complexas, sei lá, são pequenos exercícios, e essa parte não existe no nosso curso.	
	E. c.3. Incentivo a novas ideias. [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	[…] eles incentivam-nos para que sejamos criativas… Pedindo mesmo (a forma como os professores incentivam), Sejam criativas! Pois. Sim (várias vozes de concordância quanto ao incentivo verbal). O incentivo está lá, o incentivo basicamente é a nota que vamos ter no final… […] boa nota… […] o incentivo parte muito da nota que vamos ter… Não (vários nãos quanto à valorização da criatividade na nota). Raramente (há valorização da criatividade na nota) […] Não é valorizado… Eu não sinto isso, eu sinto que quando nós somos criativas somos valorizadas, agora depende da expetativa das pessoas. […] depende muito de pessoa para pessoa… […] Mas isso são as tuas expetativas… […] tudo depende da forma como veem o nosso trabalho.	Opiniões muito divergentes no grupo e quanto ao incentivo a novas ideias: para a grande maioria das alunas existe o incentivo para terem novas ideias e para uma minoria não, e que tal divergência de opiniões, segundo algumas alunas, pode estar relacionada com a forma como cada uma é sensível ao estímulo e o recebe ou não, com as próprias expetativas das alunas mediante os trabalhos que realiza e também com o que os professores consideram ser criativo ou não. Nesta continuidade, a maioria das alunas refere que são incentivados a terem novas ideias durante o curso, no entanto, mais uma vez as opiniões divergem na forma como esse incentivo é feito. A forma como são incentivadas a terem novas ideias é, para a generalidade do grupo, feita de forma teórica e não através de propostas de trabalho feitas com

		Depende, depende… Não quer dizer que a nota que depois tenhamos seja injusta… Quando nós temos um trabalho mais criativo, somos muito mais valorizadas e isso vai acabar por incentivar, num futuro próximo, porque nos próximos trabalhos nós pensamos, se da última vez, ou se aquele grupo foi mais valorizado por ter levado um trabalho que vai para além daquilo que era pedido, foi muito valorizado, nós se calhar até podemos tentar fazer alguma coisa fora do, do, do nosso registo, tentar ir mais além, e aí sim, podemos ver que, que, esse trabalho é muito mais valorizado, e isso serve de incentivo. É incentivado […] é incentivado no fim, depois de já teres feito o trabalho todo… Estavam a falar do incentivar mas no fim, ou seja, pelo feedback que te dão, eu para mim, o incentivar também faz parte do feedback final e da avaliação e tudo mais, mas o incentivo para a criatividade não pode ser só, depois de teres feito, tem de ser ao longo do seminário incentivarem-me a sair da caixa, ou seja, não só no fim, mas no meio. No meio não é incentivado, de todo. É no fim, agora no meio não é. Lá está, eu posso-me sentir incentivada com um livro, e a Lia pode não se sentir incentivada por esse livro, lá está… Mas a maior parte das vezes incentivam… […] incentivo é uma coisa e depois o desenvolver é outra […] geralmente as unidades curriculares nos incentivam à criatividade, sem dúvida que sim, pelo menos o meu ponto de vista é esse… E também não é preciso muito lá está, eu se calhar hoje, e depois deste debate, sinto-me mais motivada a ser criativa […] esta conversa é um exemplo… Sim, o apenas falar, o debate ou a apresentação de ideias…	esse propósito. Nesta maioria, as alunas referem que algumas vezes são propostos trabalhos muito rígidos em termos de regras de execução e que limitam a criatividade. Distinguem inclusive incentivo de desenvolvimento dizendo que o incentivo existe embora existam poucas propostas para o seu desenvolvimento, tendo que a aluna desenvolver a criatividade autónoma e implicitamente aos trabalhos que realiza, e não sendo promovidos exercícios de desenvolvimento da criatividade específicos durante o curso para esse efeito; Neste âmbito, uma pequena minoria manifesta claramente a opinião contrária referindo que a maior parte das vezes incentivam e desenvolvem a criatividade durante o curso, que sente que a criatividade é valorizada durante o curso e que essa valorização serve como incentivo à realização de mais trabalhos criativos. No entanto, algumas alunas contrapõem alegando que a criatividade é incentivada mas no fim, como feedback numa nota, mas que não o é ao longo do processo de realização de trabalhos; Nesta continuidade, a maioria das alunas consideram que o incentivo a terem novas ideias é também feito através da nota final (avaliação), sendo que, e no entanto, para muitas alunas, tal avaliação não reflete a valorização dos trabalhos criativos; De referir porém, para além da opinião das alunas que consideram que a criatividade não é valorizada na avaliação final, uma minoria refere que essa criatividade é valorizada, e que as opiniões também podem assim variar consoante as expetativas das próprias alunas e os parâmetros de criatividade dos professores avaliadores; Consideram que poderia haver mais debates como o presente focus-grupo, no âmbito de poder haver mais troca de ideias e poder despoletar a criatividade.

	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	[…] não é que o clima seja mau, mas não há oportunidade assim… Podemos dar as nossas opiniões… Nós podemos falar, sim, mas não há um momento que seja… Acaba por acontecer […] Acaba por acontecer sempre a heteroavaliação quando apresentamos um trabalho é sempre dada a oportunidade à turma de poder dar a sua opinião, e na sua opinião, a pessoa diz, como é que poderia fazer, e se… Então se há eu não tenho um clima favorável para isso. Acaba por ser uma heteroavaliação, não escrita, mas em que podes dar a tua opinião… […] o resto da turma podia dar a sua opinião Mas depois obrigava-nos a participar, e há muitas pessoas que não participam…mas só falavam 2 ou 3 pessoas… […] se não quiserem falar não falam. No dia da apresentação deste seminário não vai haver essa possibilidade… É uma exceção, os outros e nos anteriores tem havido… Eu acho que sim. De ideias… que tipo de ideias? Sim, mas depois podem ser aceites, bem aceites ou não… […] eu acho que normalmente não há um clima assim tão propício para isso Não, tu podes dizer aquilo que bem quiseres só que depois… […] eu posso dizer, aliás, eu posso dizer sempre, agora… é clima para isso? É clima favorável? A pessoa faz… Podia ser mais trabalhado… Podes falar, podes é não ser ouvida, a questão é essa… […] então não existe um clima favorável. Não existe. Mas podemos falar… Mas não temos todos de ter a mesma opinião Eu acho que podia ser um pouco mais trabalhada, em vez de ser só no final darmos a nossa opinião […] se calhar nós não nos sentimos tão à vontade de estar constantemente a partilhar ideias, chega ao momento final que é na altura das avaliações, uma pessoa retrai-se um bocadinho e não quer intervir porque é uma altura de avaliação e não de reflexão, porque se fosse de reflexão, devia ser uma reflexão contínua, e como é, naquele momento, e na avaliação final e tudo mais, uma pessoa já se ressente, ah, não vou dizer isto porque […] então como é um ambiente de avaliação e não de reflexão, uma pessoa acaba por se retrair e é esse clima que eu acho que não é tão favorável. Se fosse trabalhado o clima, vá, de partilha ao longo das aulas, se calhar era mais favorável do que aquele que temos aqui.	Relativamente às opiniões das alunas sobre o clima para a expressão de ideias e se existe ou não clima favorável para a expressão de ideias durante as aulas, as opiniões da turma mais uma vez se dividem em dois grupo. Um minoritário que considera que existe clima para a expressão de ideias, sentindo que na maioria existem momentos de partilha e troca de opiniões e que poderiam existir mais, e um segundo grupo maioritário que refuta esta opinião acrescentando-lhe um novo significado. Neste sentido, esta maioria considera que existe clima para a expressão de ideias ao longo das aulas mas pouco favorável pois sentem poder exprimir opiniões/ideias mas contidas, e que por isso não consideram ser um clima assim tão propício quanto isso. Tal opinião deste grupo de alunas é justificada por sentirem que depois as suas vozes ou não são ouvidas, ou são desconsideradas por parte de alguns professores com uma tomada de decisão do professor diferente à ideia da aluna, ou seja, que pode até existir clima para a expressão de ideias, embora, e no entanto, sentem que essas ideias não são tidas em conta por parte de alguns professores. Também em contexto de avaliação, e no caso da expressão de ideias ser feita no final do trabalho, as alunas referem que se retraem e não expressam totalmente as suas opiniões e ideias com medo de retaliações na nota final.

		Exatamente, o que verifica que não há. Eu acho que, até mesmo no processo e na tomada de decisões, até nos podem pedir a opinião, ok, mas depois é desconsiderada… eles…os professores tomam as decisões e nós temos de aceitar. […] há vontade para o fazer, se calhar depois não há é… depende de professor, depende do contexto, não há recetividade… não estão nem aí para aquilo que nós estamos a dizer… mas o clima… eu sinto-me livre de expressar aquilo… agora, se a minha opinião é levada em conta… se…se…se realmente é refletida e se as nossas opiniões vão pensar nelas para casa e depois, olha, então se calhar vamos fazer diferente, isso se calhar já não existe… mas agora o clima… tu expressas-te (aponta para a colega à sua frente), expressas a tua opinião, e eu expresso a minha… Mas eu não expresso sempre que quero, nem sempre há clima para isso, e, há bem pouco tempo houve bem prova disso. Nem sempre há clima para nós expressarmos as nossas opiniões… Em relação à avaliação […] aí não temos recetividade.	
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	Alguns sim outros não […] temos um ambiente mais diferente…mais família, … sim, sim, mas claro que há professores que se preocupam e há outros que é o que é e pronto… é lançar a nota na pauta e não se preocupam mais. Grupo unanimemente acena ou pronuncia afirmativamente quanto ao interesse pela aprendizagem do estudante ser variável de professor para professor.	O grupo por unanimidade refere que o interesse pela aprendizagem dos alunos depende de professor para professor mas que na maioria sentem que os professores se interessam pelas suas aprendizagens.
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	Há sempre aquelas disciplinas mais teóricas e mais práticas, logo aí já é uma metodologia diferente porque a avaliação numas é numa frequência, […] um somatório de teoria estudada, e há a avaliação que parte mais de nós, ou seja, num trabalho em vez de ser num dia de frequência de estar a avaliar conhecimentos, já é diferente… […] todo o processo de realização até ao trabalho final, e depois a apresentação desse mesmo trabalho, são duas valências… Há de vez em quando exceções (relativamente a estratégias que de vez em quando são diferentes saindo do registo habitual). […] prefiro mais uma disciplina assim, quem me dizem… em que me dão limites… […] da parte do professor, não houve propriamente preparação… […] mas professor que é professor não ensina nada… […] em termos de prática docente, ele não teve uma prática presente […] em termos de intervenção dele, nós não tivemos nenhum suporte teórico que nos ajudasse a desenvolver as atividades…	Relativamente à avaliação e metodologia de ensino as alunas, por unanimidade, consideram que estas, por vezes, são diferenciadas. Acerca das opiniões das alunas sobre a metodologia de ensino várias são as opiniões tais como: - Consideram existir pouca diversidade de estratégias para lecionar; - A metodologia de ensino é muito direcionada para a autonomia das alunas e com pouca intervenção dos docentes, podendo ser esta uma metodologia benéfica para o crescimento do futuro professor; - Para a maioria das alunas há várias metodologias de ensino adotadas; Acerca das opiniões das alunas sobre a avaliação várias são as opiniões tais como: - Por unanimidade as alunas referem que o tipo de avaliação depende do facto das

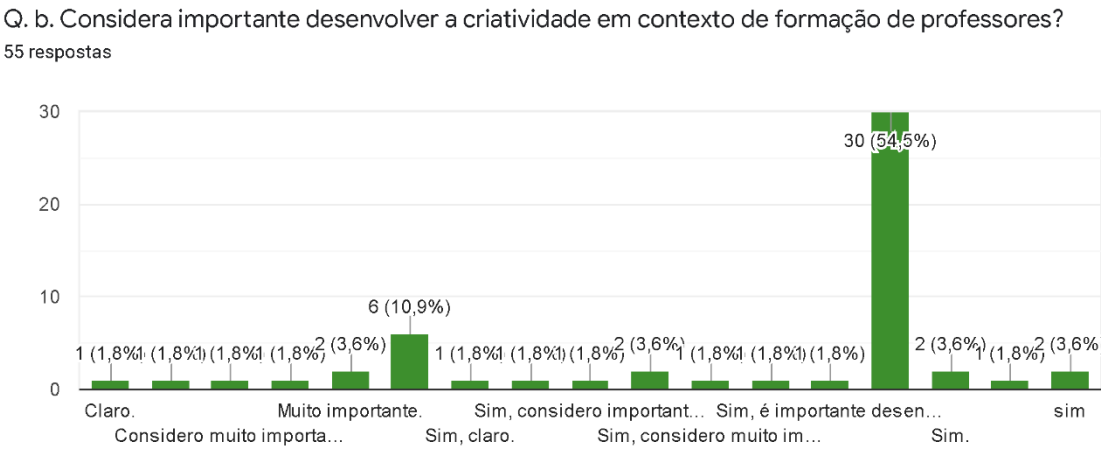
		[…] eu acho a metodologia até eficaz porque de facto é pertinente para nós e enriquece-nos, mas em termos de prática docente, não há intervenção docente. Mas isso não quer dizer que não seja benéfico para nós… Há varias metodologias… […] várias formas… Há várias formas…(Respostas sobrepõem-se de várias alunas concordando com as colegas anteriores acerca da existência de diversas metodologias). É frequências e trabalhos (avaliação)… É avaliação de trabalho contínuo […] a avaliação reflete-se mais no produto final, não é?, mas nós somos avaliadas em todas as aulas… Eu acho que não vais ser avaliada…. [confusão de várias alunas a falar ao mesmo tempo] […] em teoria… Na teoria conta, se estás presente na… a preparar o trabalho, não quer dizer que na prática isso aconteça […] estamos sempre a ser avaliadas, porque se nós faltarmos à aula, vamos ser penalizadas… Não estão a avaliar o teu trabalho na aula, estão a avaliar a tua presença na aula… Mas também se fosses avaliada pelo teu desempenho nas aulas era um bocadinho injusto, a mim, pelo menos a minha criatividade às vezes surge-me… a… no banho… (Várias alunas se sobrepõem com comentários concordantes com o que a colega dizia acerca da ocasião para surgirem ideias criativas.) […] o registo de avaliação ou é trabalhos ou é frequência. Quando é frequência é aquilo, escrever, quando é trabalhos, pode haver várias modalidades… Em relação a elementos da avaliação não é, não, não, não tem sido flexível, é aquilo e aquilo e pronto… […] as metodologias são diferenciadas e a avaliação também… por vezes…	cadeiras serem mais práticas ou mais teóricas; - A avaliação pode ser feita através da avaliação contínua e ao longo dos trabalhos e das aulas, ou na apresentação final dos trabalhos e frequências; - As alunas sentem que a avaliação contínua é pouco valorizada e tem pouca expressão na nota final, sendo mais valorizada a nota das frequências; - Alunas sentem que para a avaliação contínua os professores contam mais com a presença das alunas do que propriamente com o trabalho que fazem ao longo das aulas; - Alunas expressam a opinião de que se fossem avaliadas pelo trabalho que realizam durante as aulas seriam penalizadas por, por vezes, as ideias criativas surgirem fora do contexto de sala de aula;
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	**<u>Bloco Temático D</u>** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.	
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o	**<u>Bloco Temático E</u>** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.	

criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	

Apêndice 25

Categorização e Análise de conteúdo de pergunta aberta de questionários

- **Aplicada a discentes:**



Q. b.1. Porquê?55 respostas

- Parece-me fundamental o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, pois é necessário que enquanto futuros professores saibamos ser criativos nas nossas estratégias de ensino, de forma a motivar os alunos nas suas aprendizagens.

- Porque é aquilo que advogam para a prática dos alunos a quem ensinam mas o modelo de ensino que usam é diretivo, pouco criativo e em nada experimental de possibilidades criativas. Acaba-se por não ter exemplos práticos da tal "suposta" criatividade exceto pela teoria.

- É fundamental na prática enquanto educadores/professores.

- A criatividade permite desenvolver novas perspetivas, o espírito crítico, o respeito pelas diferenças e a capacidade de desenvolver problemas, com base e conhecimentos já existentes mas aplicadas noutro contexto, de forma diferente.

- Porque, atualmente, é cada vez mais indispensável desenvolver a criatividade, uma vez que esta é uma das ferramentas que nos permite enriquecer o trabalho com os alunos, motivando-os.

- Porque quando apostamos mais na criatividade, conseguimos captar melhor a atenção e interesse dos alunos.

- Acho que é importante os professores terem formação de como desenvolver a criatividade para, posteriormente, proporcionar aprendizagens mais significativas às crianças.

- É importante que, durante a sua formação, os professores descubram as suas capacidades criativas de abordagem aos conteúdos.

- Só assim haverá professores mediadores, professores que saibam educar, ensinar e despertar a curiosidade nas crianças, respeitando a epistemologia própria e cada cidadão.

- É importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores para que na sua prática tenham as ferramentas necessárias para conseguir trabalhar com os seus alunos. Claro que o professor deve estar em constante formação e ser crítico no trabalho que desenvolve.

- Considero que a principal caraterística que um professor deve ter é ser criativo. Um professor deve correr "riscos" sensatos e promover com criatividade momentos lúdicos, inovadores, envolventes, que reforçam a relação que mantêm com os alunos, criando um ambiente motivador, estimulante e em que os alunos têm liberdade para fruir. Na minha opinião, o professor deve olhar para si como um promotor da criatividade e um investigador, de modo a incitar os alunos a procurar e a pesquisar as suas aprendizagens. Estas afirmações são (indicadores do questionário) são fundamentais, assim como pensar sobre elas. No entanto, não podemos generalizar... Apesar de a maioria dos professores estar no mesmo patamar negativo no que respeita às suas metodologias e ao respeito que têm pelos alunos, existe uma pequena minoria que não entra nessa categoria. Sendo assim, esta avaliação, apesar de importante, não é representativa de todos os professores

- Professor criativo terá mais e melhores estratégias para chegar a cada aluno!

- Para os professores também serem capazes de desenvolver essa capacidade nos seus alunos.

- É importante que tenhamos contato com novas ideias e diferentes meios que nos façam questionar, pensar e desenvolver materiais fora da caixa, pois a educação deve ser divertida e igualmente lúdica. E por vezes apresentar aos alunos diferentes estratégias que os façam aprender, além do que acontece nas salas de hoje será importante para a aprendizagem e formação enquanto cidadãos. E é na nossa formação superior que temos de adquirir novas estratégias que nos façam ir mais além e ser criativos.

- Porque se o professor não é criativo, não pode desenvolver a criatividade na criança... a criatividade nasce e têm que ser desenvolvida na criança e no professor

- Sim, porque na minha opinião a criatividade é uma das capacidades essenciais para o sucesso. A criatividade pode ser utilizada para propor e criar atividades significativas e importantes que por sua vez levam a aprendizagens significativas. Para além disso, atividades criativas levam à motivação e predisposição dos alunos para aprender.

- Porque é importante valorizar conceções prévias e partir delas, valorizando os alunos.

- A exigência por parte dos alunos é cada vez maior, uma vez que, o leque de ofertas educativas é, também cada vez mais vasto, bem como a acessibilidade aos mesmos. Torna-se, deste modo, cada vez mais importante adaptar estratégias criativas, com o objetivo não só, de tornar os conteúdos mais fáceis (visto que os programas são cada vez mais exigentes e extensos) como também prender a atenção das crianças. Daí ser importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores.

- Para proporcionar ao aluno mais conhecimento em diversas áreas como também oferecer momentos de descoberta ao aluno.

- Ajuda na resolução de problemas e aumenta o interesse para aprender mais.

- Considero uma mais valia, porque ao desenvolverem a criatividade na formação, nós, alunos/ professores iremos alargar os nossos conhecimentos e ideias, de forma a isso nos ajudar nas práticas. Desenvolvendo a nossa, nós iremos desenvolver ainda mais a dos "nossos" alunos.

- Na profissão de professor é essencial que este seja criativo e inovador, para que ensine os seus alunos a sê-lo também. Um professor tem de estar em constante formação e em de usar a criatividade.

- Uma vez que ao desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores ajudam-nos, futuramente como professores e educadores, estar mais despertos e sensíveis a questões e auxiliar as crianças a desenvolverem o seu pensamento criativo. O que os irá ajudar não só na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal e social já que pessoas criativas são capazes de resolver problemas.

- Nos dias de hoje, na sociedade onde estamos inseridos, é bastante importante desenvolvermos a nossa criatividade, de modo a conseguirmos preparar as nossas crianças para as necessidades como futuros cidadãos.

- Considero que apenas professores que foram estimuladas a utilizar e desenvolver as suas capacidades criativas poderão desenvolver uma ação pedagógica no sentido de levar os seus alunos a desenvolverem as suas capacidades criativas. Para além do mais, um professor criativo terá, à partida, mais facilidade em criar estratégias que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

- Porque através da criatividade desenvolvemos práticas diferentes das tradicionais, melhorando a qualidade de ensino. De facto, um professor criativo leva coisas novas aos alunos, faz despertar-lhes o interesse assim como a sua atenção para a aprendizagem. Os alunos acabam por aprender de forma interactiva e participativa.

- Desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores ajuda a torná-los profissionais com a capacidade de estimular a criatividade nos futuros alunos. A criatividade é um dos pontos essenciais no desenvolvimento de uma criança, pelo que é essencial a sua estimulação e só um profissional apto, atento e desperto para esse ponto, terá a capacidade de o fazer.

- Acho uma mais valia para futuros professores e educadores para não fazerem sempre as mesmas atividades na sala de aula.

- Porque é um incentivo à mudança da mentalidade tradicionalista que se pretende alterar, mas que está cada vez mais em voga.

- Com a criatividade os professores conseguiam captar mais a atenção dos alunos e fazer aulas mais dinâmicas e interessantes.

- Porque é importante conhecer várias maneiras de trabalhar e desenvolver a criatividade para poder ajudar as crianças no mesmo, uma vez que hoje em dia a criatividade é tão abordada e está implícita em tudo.

- Porque os grupos de alunos são todos diferentes e é importante que o professor conheça varias formas de estimular os alunos

- Porque os professores são os exemplos e como tal devem criar para estimular a exploração e a criatividade dos alunos

- Porque torna o processo de ensino-aprendizagem mais motivador e diversificado. Proporcionando assim, uma maior "bagagem" de metodologias de ensino e criando assim um maior desafio no ensino.

- Na minha opinião é importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores, uma vez que essa criatividade, que é fomentada desde cedo, acompanhará os discentes na futura vida pessoal e profissional, aumentando o impacto que a bagagem dos mesmos terá em cada experiência futura.

- Pois a criatividade desenvolve capacidades transversais como a capacidade de resolver problemas, o espírito crítico, entre outros.

- Pois é uma capacidade básica para a resolução de problemas bem como de motivação por parte dos alunos.

- A criatividade é uma competência que deve ser desenvolvida ao longo da vida, pois, permite-nos ir mais além e alcançar novos objetivos. Deste modo, acho essencial que a criatividade seja desenvolvida na formação de professores uma vez que no futuro, enquanto professores, é importante mostrar aos alunos coisas diferentes, que despertem a curiosidade neles e que ao mesmo tempo aprendam certo conteúdo de uma forma mais criativa, mas ao mesmo tempo enriquecedora para a aprendizagem e, por isso é importante trabalhar essa competência na formação de professores.

- A criatividade tem de fazer parte das nossas práticas. Muitos de nós já temos a hipótese de ser criativos "cortada" há vários anos. Se não existir estímulo para que a mesma se desenvolva pouco provável será que muitas das pessoas mesmo criativas consigam demonstrá-lo aos seus alunos/ crianças ou que os estimulem a ser criativos.

- O século XXI traz novos desafios para os/as professores/as. É urgente alterar métodos e ir ao encontro das necessidades das "nossas" crianças, que hoje em dia têm um acesso privilegiado e quase imediato às novas tecnologias. Para que ocorram aprendizagens significativas é necessário que os/as professores/as tenham a capacidade de pensar "fora da caixa" para abolir a cultura da reprodução de conteúdos.

- É através da criatividade que se conseguem criar condições estimulantes para os alunos se interessarem pelos assuntos abordados.

- Considero importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores porque, cada vez mais, as crianças precisam de ser cativadas e nós, professores, precisamos de ter capacidades para as cativar. Desta forma precisamos de criatividade, para criar contextos que cativem, materiais que envolvam as crianças, e precisamos também de ter capacidades para nós próprias ajudarmos e permitirmos às nossas crianças serem criativas: quer na escola quer a nível pessoal.

- É importante perceber como o adulto (formador) consegue pedir a um grupo de adultos (formandos) que desenvolvam projetos para que estes também o façam e assimilem várias estratégias. Os exemplos práticos no contexto de formação de professores são muito importantes para entender os mecanismos.

- Sim porque é cada vez mais importante a criatividade e saber desenvolvê-la. Todas as formações de professores deveriam ter aulas de criatividade pois é bom que os alunos sejam estimulados para isso.

- Na minha opinião, a criatividade é o fator que nos diferencia uns dos outros. É a criatividade, que nos permite "sair da caixa" e fazer diferente, perante cada ser diferente e cada contexto único.

- Porque para futuros profissionais de educação é necessário que a criatividade seja desenvolvida com tarefas/desafios propostos pelos professores de curso para que a criatividade seja uma ferramenta na vida/ trabalho dos futuros professores/ educadores.

- Porque nos desperta para essa sensibilidade que deve ser "trabalhada" na formação, não quando chegamos ao terreno e, de repente, nos pedem para ser criativos quando anteriormente nunca nos mostraram o que é ser criativo.

- É essencial porque os futuros professores resolvem problemas de uma forma diferente (criativa) que os professores que não têm esta formação. Os problemas são vistos de uma forma diferente e as soluções são consequentemente mais criativas. Os ditos problemas são vistos como desafios.

- Porque só com o desenvolvimento da criatividade conseguimos promover práticas com metodologias diversificadas e que proporcionem aprendizagens significativas nos alunos.

- Atualmente há uma necessidade de desenvolver nos alunos determinadas competências que vão além dos conhecimentos teóricos, nomeadamente o sentido crítico, capacidade de seleção de informação, etc. Desta forma, os professores têm de desenvolver a sua criatividade para procurarem novas metodologias e estratégias de responder às necessidades reais dos alunos.

- É cada vez mais importante que um professor (em formação) seja criativo e que veja o mundo de forma aberta e recetiva, de forma a incentivar os seus futuros alunos a vê-lo da mesma forma: o mundo que possa ser visto de várias perspetivas, um mundo de oportunidades, um mundo que pode ser aquilo que uma pessoa quiser. É importante educar para além dos nossos limites, "fora da caixa".

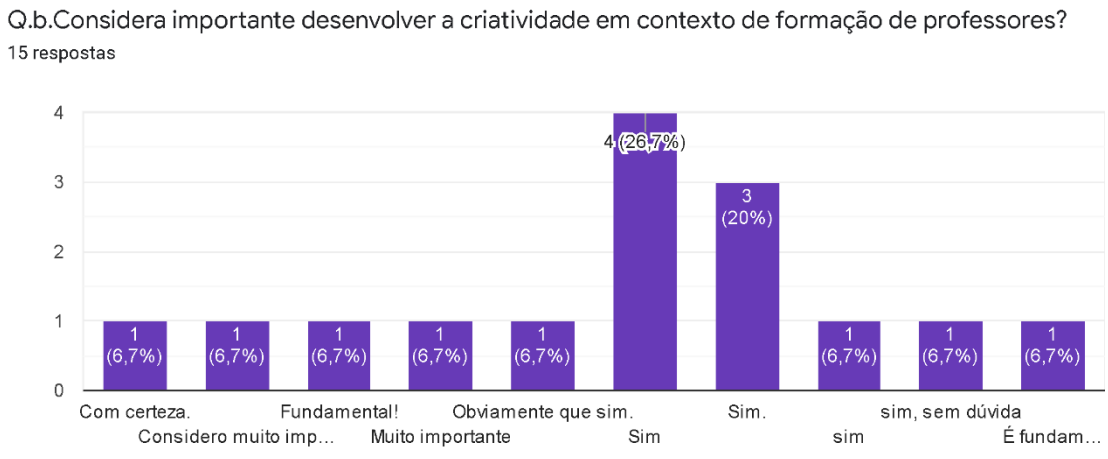
- Considero importante na formação de professores abordar e proporcionar uma série de tarefas que promovam a criatividade, uma vez que nós pretendemos que as crianças a desenvolvam, nós professores temos que saber o que fazer para que as crianças também a consigam desenvolver.

- Porque ajuda o professor na sua prática pedagógica.

- Porque o indivíduo criativo está mais apto a resolver os problemas do dia-a-dia.

- Como poderá um professor estimular os alunos e cativá-los, se não exibir o mínimo de criatividade nas suas aulas? Existe um núcleo de professores que valorizam, aceitam e estimulam os alunos. No entanto, a grande maioria não tem o mínimo de pedagogia. Desde "chamar burras" às alunas a humilhar e gozar com as barbaridades destas, existe uma enorme necessidade de melhoria na seleção de professores.

- Aplicados a docentes:



Q.b.1. Porquê?15 respostas

- Num mundo em que cada vez mais se valoriza o pensamento divergente, a análise critica de variadas situações e a capacidade de inovar e ser diferente, desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores é fundamental pois só vivenciando experiências criativas, os futuros professores estarão abertos a fazer o mesmo com os seus futuros alunos. Não se ensina a ser criativo, mas aprende-se a ser criativo através das experiências que nos são proporcionadas.

- Nos tempos que correm se os professores não forem criativos, se não estimularem a curiosidade nos alunos, se não corresponderem às expectativas de cada um, a escola deixa de fazer sentido e continuamos a ter "papagaios" desmotivados e sem interesse na escola e na vida.

- A formação de alunos criativos constrói-se com formação de educadores que sabem estimular pensamento divergente e uma compreensão ativa das situações e problemas.

- Um professor não criativo nunca alcançará os alunos; muito menos conseguirá desenvolver capacidades e competências criativas que não encontra em si.

- Porque só a criatividade poderá levar à produção de conhecimento, ao invés da reprodução de que também os papagaios são capazes!

- Para abrir novos horizontes de aprendizagem.

- Se a criatividade deve ser desenvolvida por todos os cidadãos, não deverá ser menos em futuros professores a quem compete posteriormente desenvolver esta capacidade nos seus estudantes/aluno/cidadãos.

- Porque cada vez mais os contextos educativos exigem respostas/soluções diferenciadas. Os futuros professores devem estar preparados para resolver problemas encontrando as soluções adequadas ao contexto singular onde se encontram a desenvolver a sua ação educativa.

- É importante estimular a adoção de estratégias diversificadas, adequadas à especificidade de cada turma. Para isso, é fundamental o espírito criativo na definição de estratégias.

- Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial.

- Por vários motivos… em primeiro lugar só assim se conseguem adaptar à especificidade /diversidade de cada contexto e de cada aluno, depois são tantas as mudanças politicas que estão sempre a decorrer que para além de estarem informados têm que ser criativos e ter pensamento flexível e critico para conseguirem dar respostas adequadas. È uma das bases pra uma pedagogia diferenciada.

- Ser professor é, sempre, ser criativo. Se não se for, não se será um bom professor.

- Porque contribui para que os alunos produzam mais ideias, torna o pensamento mais flexível, desperta a curiosidade e o sentido crítico / estético; ajuda a ser mais tolerante.

- Porque é impossível promover a criatividade sem estimular a curiosidade.

- Porque, em meu entender, a escola tem que acompanhar os diferentes contextos em que a sociedade se vai modificando. Não implica que seja sempre para melhor, por isso também sou de opinião que tem que haver uma adequação, em contexto de sala de aula, às alterações que ocorrem em cada dimensão; seja económica, seja gastronómica, religiosa, cultural. É importante, para tanto, formar cidadãos que raciocinam e não "robots" nem "papagaios".

ANÁLISE DE CONTEÚDO

De pergunta aberta de questionários

Das 70 respostas obtidas nas três instituições de ensino, (15 de docentes e 55 de discentes), pôde constatar-se que, tanto docentes como discentes, por unanimidade, consideram muito importante desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico apresentando nesse sentido, vários benefícios tanto para a melhoria das práticas docentes, como das aprendizagens dos seus alunos, produção de conhecimento, ou inclusive para a melhoria de vida pessoal do próprio indivíduo através do aumento de níveis de tolerância, pensamento flexível, sentido crítico e estético, adaptabilidade perante diversos contextos escolares/

profissionais/ de vida, respeito perante cada aluno/ser individual, resolução de problemas, motivação e interesse entre outros. "…contribui para que os alunos produzam mais ideias, torna o pensamento mais flexível, desperta a curiosidade e o sentido crítico / estético; ajuda a ser mais tolerante." … "só a criatividade poderá levar à produção de conhecimento, ao invés da reprodução de que também os papagaios são capazes!"… , e ainda para a melhoria da vida social …" irá ajudar não só na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal e social "…De salientar ainda o destaque dado tanto por docentes como por discentes, ao professor enquanto exemplo e modelo a seguir para os alunos, e por isso mais um motivo para a necessidade de se desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso. "…Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial."…

Apêndice 26

Relação entre as "vozes" do Docente do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e do Grupo de discentes da Escola Superior de Educação CRIES 1

Tratamento dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas individual e *Focus-group* da Escola Superior de Educação CRIES 1				
Objetivos Específicos:	**Categorias e itens dos inquéritos**	**Docente**	**Discentes**	**Análise**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações[25] sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	O docente entrevistado revela bastante à vontade sobre o tema da criatividade referindo ter sido introduzida na educação por Alex Osborn em 1956, e também em Portugal por Calvin de Magalhães em 1968, num contexto de opressão, pouca liberdade expressiva e sob uma política dogmática, antes do 25 de abril. "Aqui isso também acontece… […] Começou antes do 25 de abril […] a questão da criatividade não nasce no contexto atual, nasce no contexto de uma política Altamente [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] dogmática, portanto, o professor ensinava e não havia discussão com os alunos […] "… "[…] O conceito de criatividade e a sua importância para a educação é do Alex Osborn, 1956, e entrou para Portugal logo quase a seguir […] Surgiu com o chamado ciclo preparatório em 1968 p´la mão do Calvin de Magalhães que era professor de educação visual e pela mão do próprio estatuto da criação do ensino	Alunas referem que a criatividade é: -Uma construção baseada em algo pré-existente com utilizações de outros contextos; - Que a criatividade difere de pessoa para pessoa sendo sempre única; - A criatividade pode ser a "capacidade de resolver problemas" utilizando materiais de outros contextos para arranjar soluções diferentes; - Uma forma de liberdade de expressão; - Consideram que para se ser criativo é preciso sair da sua zona de conforto e sair dos parâmetros, é preciso ter coragem; - Consideram que a criatividade amplia a compreensão de uma pessoa, e que a criatividade de alguém interfere com os indivíduos que estão ao seu redor "obrigando-os" a ampliar também a sua compreensão, (e o que pode ser considerado desconfortável ou não mediante cada indivíduo);	O docente entrevistado manifesta-se muito à vontade acerca do tema da criatividade baseando o seu conhecimento científico a uma perspetiva fundamentalmente histórica. "Começou antes do 25 de abril […] a questão da criatividade não nasce no contexto atual, nasce no contexto de uma política Altamente [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] dogmática, portanto, o professor ensinava e não havia discussão com os alunos […] "… "[…] O conceito de criatividade e a sua importância para a educação é do Alex Osborn, 1956, e entrou para Portugal logo quase a seguir […] Surgiu com o chamado ciclo preparatório em 1968 p´la mão do Calvin de Magalhães que era professor de educação visual e pela mão do próprio estatuto da criação do ensino preparatório… e também do ciclo preparatório TE que foi criado nessa altura e para o qual selecionaram professores experientes… mas relativamente jovens, e que tiveram o melhor ensino que houve em Portugal nessa altura."

[25] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

		preparatório… e também do ciclo preparatório TE que foi criado nessa altura e para o qual selecionaram professores experientes… mas relativamente jovens, e que tiveram o melhor ensino que houve em Portugal nessa altura. O docente compreende dois tipos de pensamento, o convergente que argumenta factos já verificados e o pensamento divergente que flui e descobre novos caminhos e no qual se baseia sobretudo a criatividade.		O docente associa a criatividade sobretudo ao pensamento divergente Já as alunas, manifestaram as suas perspetivas baseadas no empirismo e conhecimento comum associando a criatividade a construção de ideias, resolução de problemas, liberdade de expressão, coragem, ampliação da compreensão dos intervenientes (criadores e leitores da criação).
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	O docente considera que a criatividade desenvolve-se e mediante um conjunto de influências tais como: - Fatores genéticos - Estilos cognitivos nos quais a personalidade determina que tipo de pensamento (convergente ou divergente) é usado preferencialmente pelo indivíduo que pode ser mais aberto ou conservador. - Fatores culturais - Fatores educacionais (nos quais enfatiza a família como o principal elemento educacional "A grande escola não é a escola, é a família! " e de base íntima e estruturante "o centro disto tudo é muito íntimo", e só depois a escola e os professores que o indivíduo teve e como estes o influenciaram) - Fatores da experiência de vida - O momento "A ocasião faz o ladrão"… "o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas!"	Para a maioria das alunas a Criatividade baseia-se em capacidades "inatas, nascem connosco" e que se desenvolvem como competências ao longo do crescimento, desde crianças, no entanto, algumas alunas enfatizam ainda que os gostos e experiências vividas em criança podem influenciar determinantemente a criatividade do indivíduo.	O docente considera que a criatividade se pode desenvolver por todos os indivíduos e mediante um conjunto de influências internas e externas ao indivíduo. Nesta continuidade, a maioria das alunas compreende a criatividade como uma capacidade inata e que nasce com os indivíduos podendo esta ser desenvolvida como uma competência, sobretudo na infância e mediante os seus gostos e experiências. Neste sentido, ambos os inquiridos consideram que a criatividade se pode desenvolver por todos os indivíduos
	E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	O docente considera como fatores influenciadores da criatividade na educação dos indivíduos: -os fatores genéticos; -estilos cognitivos nos quais a personalidade determina que tipo de pensamento (convergente ou divergente) é usado preferencialmente pelo indivíduo que pode ser mais aberto ou conservador; -fatores culturais; -fatores educacionais nos quais enfatiza a família como o principal elemento educacional e de base íntima e estruturante "o centro disto tudo é muito íntimo" "e só depois a escola e os professores que o indivíduo teve e como estes o influenciaram", ou seja, a combinação entre a herança cultural do aluno e o modelo	Alunas consideram que para a criatividade na educação ser potenciada deve haver: - Adultos que sejam criativos, que valorizem a criatividade e deem liberdade e espaço para que ela se possa desenvolver, neles próprios e em terceiros; - Depende do clima para a expressão da criatividade, se é ou não favorável à expressão de ideias; - Empatia e confiança entre a pessoa que proporciona ou não o desenvolvimento da criatividade e o indivíduo, e a confiança e estabilidade emocional individual dos mesmos; - Depende do conhecimento e domínio nalguma matéria, podendo ser inibida ou potenciada a criatividade pela forma de transmitir e aplicar esse conhecimento, e não tanto pelo domínio do conhecimento que	Relativamente aos fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação o docente apresenta uma ampla panóplia de fatores que englobam tanto fatores internos como externos ao indivíduo e nos quais se englobam alguns dos também mencionados pelas alunas. Neste sentido, são apontados como fatores influenciadores da criatividade: - Fatores educacionais – apontado pelo docente e que engloba primeiramente a família e depois a escola e os professores e apontado indiretamente também pelas alunas através da identificação do clima para a expressão da criatividade e sua valorização, experiências proporcionadas e vividas, empatia e confiança entre professor e aluno, estabilidade emocional dos intervenientes, forma de transmitir o conhecimento e

		de professor que tem à frente "A herança cultural dos alunos combinada com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos "); -Fatores da experiência de vida; -O momento "A ocasião faz o ladrão"… "o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas!" O docente destaca a importância do momento histórico vivido pelo indivíduo e exemplificando com o 25 de abril em Portugal ou com o após da 2ª guerra mundial, salientando que durante épocas de crise e opressão se criam também momentos de grande expansão criativa potenciada pela revolta e vontade de mudança dos inconformados: "Com o 25 de abril […] passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… não! Eu sou capaz! Eu vou criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade com a língua portuguesa, mas isto depois morreu"…" No momento em que eu fui criado, depois da 2ªguerra mundial, com a oposição à guerra, com amigos a morrerem na guerra, com um clima político a abafar as pessoas, as pessoas queriam mudar, portanto, estavam mais adaptadas a criatividades etc., quando tudo isso não acontece como agora, o momento histórico, as pessoas não ficam tão abertas às questões da criatividade" O docente refere que "A escola, um bocado pelo espírito do 25 de abril, por uma razão muito simples, muita gente queria mudar e mudou-se muita coisa, mas depois, houve uma força muito grande que se tornou ditatorial […] os sindicatos". Nesta continuidade, e como fator influenciador dentro da própria escola o docente destaca a continuidade pós 25 de abril e em como se continuou até aos dias de hoje a viver numa ditadura, embora que silenciosa, mas inibidora da criatividade. Na opinião do docente "Nós saímos de uma ditadura e passamos para outra ditadura." e aponta para atuais fatores influenciadores dentro da escola e de opressão sobre a criatividade	se tem "Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir..." - Depende da personalidade da pessoa e do modelo que quer ser como professor; - Depende das oportunidades e experiências que o indivíduo tem para desenvolver a criatividade não importando tanto o produto mas sim o processo; A criatividade pode ser potenciada através de experiências lúdicas (brincadeiras); Alunas consideram alguns fatores inibidores da criatividade na educação tais como: - Havendo adultos que não valorizem a criatividade punindo quem tenta ser criativo ou inibindo-o através do receio em sê-lo; Neste sentido algumas alunas consideram que a criatividade é desde criança inibida em contexto educativo e que quando em adultas lhes é exigida a criatividade na sua formação não sabem como fazer por nunca terem tido essa liberdade criativa;	domínio desse conhecimento (entendido como menos importante comparativamente com a forma de transmissão); - Estilos Cognitivos – apontado pelo docente e nos quais a personalidade determina que tipo de pensamento (convergente ou divergente) é usado preferencialmente pelo indivíduo que pode ser mais aberto ou conservador; Tal como o docente, também as alunas referem a personalidade do indivíduo preponderante para o desenvolvimento da criatividade, no sentido em que cada um escolhe o seu a forma de atuar e mediante o seu próprio modelo idealizado de professor que quer seguir. - Fatores genéticos – apontado pelo docente e considerando existir uma predisposição genética para a criatividade que poderá ser desenvolvida ou não, consoante outros fatores; - Fatores culturais – apontado pelo docente; - Fatores de experiência de vida – apontado pelo docente e no qual destaca o agora, o momento histórico na vida das pessoas como algo muito importante e preponderante também para o desenvolvimento da criatividade. Neste âmbito também as alunas apontam as oportunidades e experiências de vida, destacando as experiências lúdicas para desenvolver a criatividade, sobretudo na infância, e para desenvolver a criatividade. Tanto alunas como docente apresentam também fatores para a inibição da criatividade na educação, cada um segundo a sua perspetiva, de aluno e docente respetivamente: - Na perspetiva das alunas, são referidas as punições de diversas formas e por parte dos professores para com os seus alunos não os encorajando, sancionando e inibindo assim a criatividade. - Relativamente ao docente, este analisa os fatores inibidores da criatividade na educação de uma forma bastante analítica e aprofundada, com base na sua experiência profissional e sob o ponto de vista do professor. Neste sentido enuncia e analisa como atuais fatores inibidores da criatividade os seguintes aspetos: - A pressão dos sindicatos, que exigem tudo e mais alguma coisa e que fazem o professor sentir-se eternamente insatisfeito, um coitado mal tratado "Os sindicatos, as associações de professores, alguns pais nas suas associações…

		e todo o sistema educativo tais como: - A pressão dos sindicatos, que exigem tudo e mais alguma coisa e que fazem o professor sentir-se eternamente insatisfeito, um coitado mal tratado "Os sindicatos, as associações de professores, alguns pais nas suas associações… transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura, e… tu perguntas assim, bem, acabado o regime venha a criatividade, mas não é bem assim […]" "O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário do que tu possas imaginar."… ""e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco" etc. [enumera com os dedos], isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos…" - A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia. […] Este tipo de sociedade exerce mais pressão do que na ditadura, porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor […] os pais são as feras… as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!!" … "E depois tens os pais… repara no movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola. "…" […] Aquilo que há em Portugal, é uma pressão tremenda [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito […]" - A Pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos		transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura, e… tu perguntas assim, bem, acabado o regime venha a criatividade, mas não é bem assim […]" "O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário do que tu possas imaginar."… ""e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco" etc. [enumera com os dedos], isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos…" - A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia. […] Este tipo de sociedade exerce mais pressão do que na ditadura, porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor […] os pais são as feras… as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!!" … "E depois tens os pais… repara no movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola. "…" […] Aquilo que há em Portugal, é uma pressão tremenda [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito […]" - A Pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos limites de um livro fechado, contado e controladamente planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de planificar, e muito menos, de planificar

		limites de um livro fechado, contado e controladamente planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de planificar, e muito menos, de planificar criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos. "e depois há outro tipo de pressão que são as editoras não é? [tom irónico] Repara, os professores têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã… [gesticula como se estivesse a folhear um livro] a ditadura dos manuais existe em Portugal […] Indicador e inibidor da criatividade. [Acena com a cabeça afirmando] Portanto, os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado [fecha um círculo com as mãos] e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou… [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa] o que é que é isto? Isto não é criatividade [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima… isto para veres a importância do manual… [tom irónico] estes mecanismos são complicados, e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente […]" - A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir al pago, que exigem mais dele, que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, …, não exige mais de si próprio trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê. "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira		criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos. "e depois há outro tipo de pressão que são as editoras não é? [tom irónico] Repara, os professores têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã… [gesticula como se estivesse a folhear um livro] a ditadura dos manuais existe em Portugal […] Indicador e inibidor da criatividade. [Acena com a cabeça afirmando] Portanto, os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado [fecha um círculo com as mãos] e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou… [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa] o que é que é isto? Isto não é criatividade [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima… isto para veres a importância do manual… [tom irónico] estes mecanismos são complicados, e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente […]" - A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir al pago, que exigem mais dele, que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, …, não exige mais de si próprio trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê. "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor." - A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo. "Por outro lado os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada… [bate incisivamente com a mão na parede] e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, [abrindo os braços] os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem…

		geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor." - A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo. "Por outro lado os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada… [bate incisivamente com a mão na parede] e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, [abrindo os braços] os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem… portanto, a própria pressão dos professores [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba],"… - A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar. "A pressão dos programas e do ministério e das inspeções." - A pressão dos próprios alunos de hoje, (juntamente com o modelo de professor que tem à frente), que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes "[…] - A combinação entre a herança cultural dos alunos e com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais ou menos criativos […] "sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]" Concluindo, o docente refere que o professor que tenta ser criativo tem pouco espaço/ condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à frente: "o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados: [enumera com os dedos] vêm os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear… portanto, há aqui muitos fatores […] A pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as		portanto, a própria pressão dos professores [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba],"… - A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar. "A pressão dos programas e do ministério e das inspeções." - A pressão dos próprios alunos de hoje, (juntamente com o modelo de professor que tem à frente), que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes "[…] - A combinação entre a herança cultural dos alunos e com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais ou menos criativos […] "sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]" Concluindo, o docente refere que o professor que tenta ser criativo tem pouco espaço/ condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à frente: "o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados: [enumera com os dedos] vêm os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear… portanto, há aqui muitos fatores […] A pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam […] Mas são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!"

		melhores, porque elas até querem e gostam […] Mas são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!"		
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	O docente considera importante que se promova o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores, no entanto, enfatiza a ideia de que a principal escola é a família e que é nela que se fundeiam as bases do indivíduo, seus interesses e motivações futuras. "Sim, mas a atitude vem de casa, A grande escola não é a escola, é a família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! A escola aparece muito tarde na vida das pessoas, e é como esta chuvinha que cai no chão e passado pouco tempo está tudo seco outra vez. O grande elemento importante aqui é a Família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! Se és assim, interessada por estas questões, agradece à tua mãe, ao teu pai, provavelmente aos teus avós… portanto, o centro disto tudo é muito íntimo."	Por unanimidade as alunas consideram que é extremamente importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores alegando que: - Através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes; - Pode-se ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina - A criatividade potencia/ reforça aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a desenvolvê-los também; - A criatividade contribui para potenciar a resolução de problemas do dia-a-dia, não só em contexto educativo, e neste sentido é considerada uma capacidade muito importante e aplicada no dia a dia na resolução de problemas do quotidiano; - A criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo e potencia o bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade "Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada!"… "É um equilíbrio, aquela coisinha da balança, se não tivermos criatividade a balança está sempre desequilibrada ou para um lado ou para o outro."	Relativamente à importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores, as opiniões de docente e alunas são consonantes ao mencionarem que consideram de extrema importância o seu desenvolvimento durante a formação de professores, no entanto, o docente enfatiza a ideia de que a principal escola é a família e que é nela que se fundeiam as bases do indivíduo, seus interesses e motivações futuras. "Sim, mas a atitude vem de casa, A grande escola não é a escola, é a família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! A escola aparece muito tarde na vida das pessoas, e é como esta chuvinha que cai no chão e passado pouco tempo está tudo seco outra vez. O grande elemento importante aqui é a Família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! Se és assim, interessada por estas questões, agradece à tua mãe, ao teu pai, provavelmente aos teus avós… portanto, o centro disto tudo é muito íntimo." Do ponto de vista das alunas, o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores poderá ajudar a interligar conteúdos disciplinares promovendo aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes; poderá potenciar/ reforçar aspetos fortes e contribuir para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes ao estar a desenvolvê-los também; contribuir para potenciar a resolução de problemas do dia-a-dia, não só em contexto educativo, e neste sentido a capacidade criativa é compreendida como muito importante e aplicada no dia-a-dia na resolução de problemas do quotidiano e em qualquer contexto de vida; beneficiar o equilíbrio do indivíduo e potenciar o bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade "Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada!"… "É um equilíbrio, aquela coisinha da balança, se não tivermos criatividade a balança está sempre

				desequilibrada ou para um lado ou para o outro."
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	O docente considera que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor mas pouco, uma vez que é da opinião que a escola tem cada vez menos influência na vida do indivíduo: "Pode, pode, mas, uma coisa é a preparação de uma pessoa, outra coisa é a realidade, fica alguma coisa da preparação pedagógica mas pouco […] a influência da escola aí é muito pequena. As pessoas podem ter formação mas depois vamos ver o que é que isso dá na prática… temos aqui pessoas que trabalham em criatividade. Quais são as consequências nos alunos? Eu penso que é muitíssimo pouco!"… "Sim, mas pouco… fica mais a religião, mas a religião não gosta de novidades, modificam mais os grupos fora da escola, escuteiros, equipes de futebol etc., do que a escola." O mesmo docente considera ainda que a própria família atualmente perdeu a sua influência enquanto base estruturante do indivíduo e que o espaço de influência da família tem sido em muito substituído por outras influências, tais como as atividades extra curriculares (escuteiros, futebol …,), os vídeos e jogos da internet, a realidade que os rodeia: "… repara, daqui a dias os teus filhos só ligam ao que veem na internet, esta história que está a acontecer com o jogo da baleia azul, epá, é a família que nós temos hoje… no meu tempo e no da tua mãe, a… nós não éramos influenciados por estas coisas, éramos muito mais influenciados pela família, agora… repara que a família perdeu também um bocado o controlo no processo… as pessoas são influenciadas pela realidade que as cerca e pelas questões que nela existem, pelos problemas de cada época, da guerra no meu tempo, do desemprego atualmente. […]"	Todas as alunas consideram que o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderia melhorar a atuação pedagógica do futuro professor justificando de várias formas tais como: - Melhorava a autoconfiança durante a atuação pedagógica e baixava os níveis de stress; - Diminuía os níveis de competição entre pares; - Desenvolveriam o seu próprio caminho pedagógico "Cada um seguia naturalmente um processo e não um produto" e modelo de professor criativo a seguir "e nós conseguimos de alguma forma encontrar o caminho certo, e isso para mim é que é o professor criativo."	Relativamente à forma como o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderá ou não melhorar a atuação pedagógica do futuro professor as opiniões entre docente e alunas são convergentes até certo ponto e na medida em que ambas as partes consideram que o seu desenvolvimento poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor. No entanto, e para o docente, essa influência tem poucas repercussões no futuro profissional das alunas do curso uma vez que considera que, nos dias de hoje, tanto a influência da escola como da família perderam muito o seu peso de outrora na educação dos indivíduos tendo estas influências sido substituídas por outras externas à família e escola, tais como escuteiros, futebol,…, internet… Já para as alunas, o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderia ajudar na sua atuação pedagógica futura na medida em que melhorava a autoconfiança durante a atuação pedagógica e baixava os níveis de stress, diminuía os níveis de competição entre pares, e desenvolveriam o seu próprio caminho pedagógico "Cada um seguia naturalmente um processo e não um produto" e modelo de professor criativo a seguir "e nós conseguimos de alguma forma encontrar o caminho certo, e isso para mim é que é o professor criativo."
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	Acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso o docente reflete primeira e retrospetivamente sobre a criatividade na educação em Portugal ao longo do século XX apontando para diferentes épocas da nossa história e em como estas se repercutiram também na valorização e desenvolvimento da criatividade. "Eu considero que se ensinou de diferentes	As alunas são unânimes ao considerar que na maioria das disciplinas do curso a criatividade é pouco desenvolvida (…"eu apanho um choque muito grande porque chego aqui e não vejo criatividade nenhuma…"), referindo: - Que pedem para as alunas serem criativas mas que não valorizam a criatividade, nem como processo nem como produto;	Relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, tanto docente como alunas são unanimes ao considerar que, na maioria das disciplinas, dependendo dos professores, a criatividade dos alunos é pouco desenvolvida. No entanto, docentes e alunas apontam razões distintas para tal. O docente, numa perspetiva de docente, considera que o momento atual na educação reflete um

		maneiras ao longo do século 20… e uma das maneiras foi com base na criatividade, paradigma criativo…" Nesta continuidade, assinala através do exemplo do ensino da língua portuguesa, uma educação antes do 25 de abril baseada na cópia e imitação do que era considerado como bom modelo e que não dava espaço para a criatividade ser valorizada ou desenvolvida. Posteriormente, com o 25 de abril, o docente assinala uma mudança de perspetiva no sentido em que escrever bem não era mais escrever como Eça de Queirós ou outro nome consagrado mas sim era escrever livre e expressivamente usando a criatividade para criar, sendo único e afirmando-se como tal: "Portanto, passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… não! Eu sou capaz [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! Eu vou criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade…" O docente reflete ainda e neste seguimento histórico para um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo ficado encostada a áreas definidas como artísticas: "a ideia de criatividade quase morreu na educação em Portugal, ficou praticamente só ligada às artes, à música, à expressão visual, um pouco à expressão dramática e um poucochinho ligada à língua, depois disso morreu." O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade, "mas isto depois morreu." Tendo, no entanto, ficado o conceito pedagógico retirado do momento ante 25 de abril e que se baseia numa escrita sem cópias: "A criatividade morreu para nós mas houve coisas que ficaram. Copiar os modelos isso acabou a… […] a questão da criatividade nunca teve grande repercussão entre nós, e… há coisas que ficaram. Hoje, nenhum professor que ensina língua vai dizer, agora vais fazer isso à Eça de Queirós ou à Dom Francisco Manuel de Melo, vais criar [gesticula abrindo os braços] e pronto, foi a única coisa que praticamente ficou. [...]". Relativamente ao momento da história da criatividade na educação em Portugal atualmente, o docente	- Que os professores valorizam os produtos que vão ao encontro do conceito que eles próprios têm de criatividade "Os professores concebem a criatividade como um conceito e a partir do momento em que definem criatividade daquela forma só se é criativo dentro daqueles parâmetros." … e neste sentido referem que são criativas "à maneira dela", da professora; - Que durante a supervisão pedagógica não deixam as crianças exprimir-se livremente; - Que as alunas nunca foram incentivadas a desenvolver a criatividade antes do curso e que agora, no curso superior pedem essa criatividade e que agora não sabem o que fazer; - Que não dão espaço ou incentivo para serem criativas inibindo-as através de críticas, pouco fundamentadas segundo as alunas "Se damos sugestões não somos criativos, somos mal-educados…"; - Que a maioria das aulas durante o curso são baseadas em Powerpoints com definições e que pouco desenvolvem a criatividade com exercícios específicos para esse propósito; - Que nas aulas de cariz mais prático e onde poderiam desenvolver mais a criatividade são confrontadas com PP e poucos exemplos práticos ou os que existem são pouco criativos "as técnicas são sempre as mesmas" … "Porque aqui não temos experiências novas" - Que a escola deveria ser mais seletiva na escolha dos professores para que sejam modelo e potenciadores da criatividade; - Que todo o professor e de qualquer disciplina pode ser criativo embora as alunas constatem que os professores acima dos 60 anos são mais criativos, interligam mais facilmente a teoria com a prática através de associações criativas e exemplos práticos, simplificam o conhecimento e são mais livres na sua transmissão comparativamente com os mais novos que recorrem mais a diapositivos, PowerPoints e manuais, que estão mais presos à teoria e manifestam pouca liberdade criativa para fazerem associações entre a teoria e a prática; Consideram que os professores que não desenvolvem a criatividade durante o curso não o fazem porque: - Para desenvolverem a criatividade têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de	momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade, que apesar de ter ficado o conceito pedagógico retirado do momento do 25 de abril e que se baseia numa escrita sem cópias: "A criatividade morreu para nós mas houve coisas que ficaram. Copiar os modelos isso acabou a… […] e pronto, foi a única coisa que praticamente ficou. [...]". Enfática e recorrentemente, aponta para uma educação atual pouco incentivadora, valorizadora e potenciadora da criatividade e explica o porquê, por considerar não haver nem condições (pressão, espaço,…), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] "a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa" […] "portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. Acrescenta ainda que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, no entanto, destaca novamente a sua caraterização generalizada dos alunos de hoje, referindo que preferem receitas já inventadas ao invés de terem o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril. "…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]" Já para as alunas e sob a perspetiva de alunas estas consideram que a criatividade durante o curso não é muito desenvolvida devido aos professores porque, para desenvolverem a criatividade têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e

		salvaguarda primeiramente diversas possibilidades de resposta, "[…] Não pode haver uma resposta única, depende de quem a leciona, depende de como está orientado o curso, etc., portanto, eu não te posso dizer nem sim nem não.", contudo, enfática e recorrentemente, aponta para uma educação atual pouco incentivadora, valorizadora e potenciadora da criatividade e explica o porquê, por considerar não haver nem condições (pressão, espaço,…), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] "a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa" […] "portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. Acrescenta ainda que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, no entanto, destaca novamente a sua caraterização generalizada dos alunos de hoje, referindo que preferem receitas já inventadas ao invés de terem o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril. "…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]"	parâmetros bem definidos e delimitados, e também porque trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade, (" Porque é muito mais difícil de sair dos parâmetros, deixar que a outra pessoa faça e depois ter que sair da sua zona de conforto. Se tu fazes só isto, é muito mais fácil controlar, trabalhar só naqueles parâmetros. Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável."); - Não dominam determinado conteúdo ("Porque é que colocam professores a fazer certas e determinadas coisas que não estão tanto à vontade?"…" este tipo de abordagem que o professor faz, é porque não está no contexto, não está dentro do contexto…mas na realidade eles nunca contataram com crianças, eles sabem a teoria"); - Ou não estão motivados para desempenhar determinada função ("Se houvesse um professor que estivesse com vontade de estar ali fazia toda a diferença. E possivelmente quando está nessa altura está muito mais à vontade do que noutras situações em que não está tanto à vontade. Isso faz toda a diferença");	delimitados, e também porque trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que pode ser desconfortável para os professores que não são tão abertos e recetivos à criatividade, ("Porque é muito mais difícil de sair dos parâmetros, deixar que a outra pessoa faça e depois ter que sair da sua zona de conforto. Se tu fazes só isto, é muito mais fácil controlar, trabalhar só naqueles parâmetros. Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável."); não dominam determinado conteúdo ("Porque é que colocam professores a fazer certas e determinadas coisas que não estão tanto à vontade?"…" este tipo de abordagem que o professor faz, é porque não está no contexto, não está dentro do contexto…mas na realidade eles nunca contataram com crianças, eles sabem a teoria"); ou não estão motivados para desempenhar determinada função ("Se houvesse um professor que estivesse com vontade de estar ali fazia toda a diferença. E possivelmente quando está nessa altura está muito mais à vontade do que noutras situações em que não está tanto à vontade. Isso faz toda a diferença");
	E. c.3. Incentivo a novas ideias. [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	O docente refere prontamente que a maioria dos docentes não tem por hábito incentivar a criatividade dos seus alunos: "Alguns professores sim, mas a maioria não." […] "aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas."	Alunas, por unanimidade, consideram que são pouco incentivadas a terem novas ideias durante o curso, inclusive em disciplinas práticas que naturalmente deveriam ser mais criativas e não o são; - Consideram que, através de palavras são incentivadas a serem criativas, mas que na prática sentem existir poucos incentivos ou experiências criativas	Respeitante ao incentivo a novas ideias, tanto o docente como as alunas consideram unanimemente, que existe pouco incentivo na maioria das disciplinas e estando este incentivo dependente do professor e não da disciplina em si. As alunas complementam ainda que são incentivadas verbalmente, mas que na prática sentem existir poucos incentivos ou experiências criativas

			promovidas pelos professores, e que quando fazem trabalhos diferentes na tentativa de experimentarem novas abordagens e de serem criativas, não existe recetividade pela maioria dos professores das diversas disciplinas; - Alunas referem que têm medo de fazer trabalhos criativos para algumas disciplinas, por poderem pensar que estão a ir contra as ideias dos professores, por poderem ser interpretadas como mal-educadas e desafiantes e por poderem prejudicar a sua nota final. Referem inclusive que depois do curso, em atividade pedagógica profissional farão de forma diferente e mais ao encontro da sua criatividade e juízo de valor ("…fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão"; - A maioria das alunas sente-se desmotivada no curso por parte dos seus supervisores pedagógicos por não darem força às ideias das alunas e motivadas pelos professores cooperantes que as incentivam a realizar futuramente as atividades criativas que tinham pensado e indo manifestando assim opiniões contrárias entre professores supervisores e cooperantes; -Uma minoria (uma aluna) considera que as supervisoras pedagógicas incentivam aos trabalhos criativos e refere também a existência de uma minoria de professores cooperantes mais tradicionalistas que desincentivam e não permitem a aplicação de ideias da aluna estagiária, fazendo com que o trabalho junto da criança em sala de aula seja quase todo feito pela estagiária e com pouca possibilidade de expressão criativa por parte do aluno; - Alunas, numa grande maioria, consideram que o ensino durante a formação de professores não é concordante com as atuais 4 pilares da educação que fundamenta a valorização da criatividade e que se perpetua numa constante de ensino tradicionalista e expositivo. ("Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar	promovidas pelos professores, e que quando fazem trabalhos diferentes na tentativa de experimentarem novas abordagens e de serem criativas, não existe recetividade pela maioria dos professores das diversas disciplinas; Referem ainda que têm medo de fazer trabalhos criativos para algumas disciplinas, por poderem pensar que estão a ir contra as ideias dos professores, por poderem ser interpretadas como mal-educadas e desafiantes e por poderem prejudicar a sua nota final. Exteriorizam inclusive que depois do curso, em atividade pedagógica profissional farão de forma diferente e mais ao encontro da sua criatividade e juízo de valor ("…fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão". Nesta continuidade, a maioria das alunas sente-se desmotivada no curso por parte dos seus supervisores pedagógicos por não darem força às ideias das alunas, e motivadas pelos professores cooperantes que as incentivam a realizar futuramente as atividades criativas que tinham pensado e indo manifestando assim posturas contrárias entre professores supervisores e cooperantes. Neste âmbito, há também a referir exceções como a referida por uma aluna que considera que as supervisoras pedagógicas com que trabalhou incentivaram-na aos trabalhos criativos e refere também a existência de uma minoria de professores cooperantes mais tradicionalistas que desincentivam e não permitem a aplicação de ideias da aluna estagiária. Para a maioria das alunas, o ensino durante a formação de professores não é concordante com as atuais 4 pilares da educação que fundamenta a valorização da criatividade e que se perpetua numa constante de ensino tradicionalista e expositivo. ("Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto"… "segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares

			aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto"… "segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós.") - Alunas compreendem que é da responsabilidade de cada uma o ser ou não criativas ("A responsabilidade é mesmo nossa…"), e que utilizam o modelo de aquilo que não devem fazer através dos exemplos que lhes são oferecidos durante o curso. ("Aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer;")	da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós."). Acrescentam ainda que compreendem que é da responsabilidade de cada aluna ser ou não criativas ("A responsabilidade é mesmo nossa…"), e que utilizam o modelo de aquilo que não devem fazer através dos exemplos que lhes são oferecidos durante o curso. ("Aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer;")
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	O docente considera existir um clima favorável para a expressão de ideias, contudo, acrescenta que as mesmas podem é posteriormente não ser aceites, e que tal aceitação depende do professor.	Alunas, em jeito de desabafo geral, consideram que não existe clima para a expressão de ideias na maioria das disciplinas e que inclusivamente, nalgumas situações são gozadas por professores autoritários quando manifestam as suas ideias ("…nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora") sentindo que existe pouco respeito pela individualidade de cada uma, pelo que são e como pensam ("…falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores.") ("Não respeitam a nossa forma de ser"…); Neste sentido consideram que deveria haver uma maior sensibilidade e respeito para com a individualidade das próprias alunas, suas opiniões, ideias e formas de ser/estar durante a formação de professores; - Alunas por unanimidade, ressalvam uma situação de uma disciplina em que sentem que têm clima para a expressão de ideias e onde podem falar e expressar-se à vontade;	Respeitante ao clima para a expressão de ideias as opiniões entre o docente e as alunas são antagónicas, considerando o docente existir clima favorável para a expressão de ideias, sendo que, e no entanto, a aceitação posterior das mesmas depende do professor. Já as alunas consideram não existir clima para a expressão de ideias na maioria das disciplinas, salvo raras exceções, e acrescentando que sentem que por vezes são gozadas pelas suas ideias e que deveria haver uma maior sensibilidade e respeito para com a individualidade das próprias alunas, suas opiniões, ideias e formas de ser/estar durante a formação de professores.
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	O docente considera que, de uma maneira geral, a maioria dos professores se interessa pela aprendizagem dos seus alunos.	Algumas alunas, corroboradas por diversos gestos afirmativos do grupo, mencionam que sentem existir pouco interesse pela aprendizagem do estudante mediante dois pontos de vista, o do passado e o do presente: Passado- ponto de vista baseado no facto de não conhecerem ou se darem ao trabalho de tentar conhecer as alunas, suas bases e formas de estar/ser ("Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… "eh pá!	Quanto ao interesse pela aprendizagem dos alunos, o docente, contrariamente à opinião geral das alunas, considera que os professores se interessam pela aprendizagem dos seus alunos. No entanto, as alunas manifestando opinião contrária para a maioria das disciplinas, alegam que os professores não conhecem e não se dão ao trabalho de tentar conhecer as alunas, suas bases e formas de estar/ser ("Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem

			Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?" Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam.") Presente- Ponto de vista baseado no facto de sentirem pouca presença/ apoio em momentos chave da sua formação como por exemplo nas práticas pedagógicas "…no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado." - O grupo de alunas, por unanimidade, aponta com frequência, desaprovando, a pedagogia de uma docente de expressões que dizem se limitar a passar PowerPoints, que sentem ter pouco interesse pela aprendizagem das alunas "Não, nem estava disponível." e que revela, segundo o grupo de alunas, pouca motivação para estar a dar aulas "Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora"; - Mencionam repetidamente o exemplo que consideram como positivo de uma docente de uma disciplina que ouve as alunas e se interessa pelas suas vidas, indo para além da vida académica. "As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar…"	nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… "eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?" Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam."), e também que sentem pouca presença/ apoio em momentos chave da sua formação como por exemplo nas práticas pedagógicas "…no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado." O grupo de alunas, por unanimidade, aponta com frequência, desaprovando, a pedagogia de uma docente de expressões que dizem se limitar a passar PowerPoints, que sentem ter pouco interesse pela aprendizagem das alunas "Não, nem estava disponível." e que revela, segundo o grupo de alunas, pouca motivação para estar a dar aulas "Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora". Mencionam ainda e repetidamente o exemplo que consideram como positivo de uma docente de uma disciplina que ouve as alunas e se interessa pelas suas vidas, indo para além da vida académica. "As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar…"
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	O docente refere que a avaliação é regulada por regulamentos e que no caso da escola superior de educação CRIES1 esta se resume a maioritariamente a exames, que, embora possam existir avaliações provenientes de trabalhos apresentados nalgumas disciplinas, a maioria das avaliações se baseia nos exames. "Isso é regulado por regulamentos […] O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame."…"nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados. Ainda assim há disciplinas em que há a apresentação de trabalhos, em que há troca de ideias etc., mas em muitas outras não há." O docente acrescenta ainda, que tal predominância na forma de avaliar poderá ter conduzido também a algum desinvestimento por parte dos professores para arranjarem estratégias pedagógicas diferentes e arriscarem a ser criativos, uma vez que existe também uma grande pressão sobre o próprio professor, para	Alunas consideram que a avaliação é pouco diversa e que, mesmo sendo solicitados trabalhos práticos sentem que estes têm um impacto muito reduzido na avaliação final e que esta se baseia fundamentalmente em trabalhos teóricos e escritos como frequências ou reflexões ("…dois momentos, a criatividade dos professores é assim: ou vais para a frequência ou vais para a reflexão, não existe mais nada")…("Mas o que contou foi o trabalho teórico, eu fiz um trabalho prático"); Relativamente a estratégias pedagógicas alunas referem que maioritariamente os professores recorrem a aulas tradicionalistas no sentido em que são expositivas, com recurso a Powerpoints e eventualmente até acetatos. Neste sentido as alunas questionam as pedagogias aplicadas pelos seus professores referindo que estas vão contra ao que os professores lhes pedem, que pedem para ser criativas mas que eles próprios não dão o exemplo ("Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas	Ambos os entrevistados, docente e alunas são da opinião de que as avaliações se resumem a exames mesmo estando contempladas outras formas de avaliar tais como trabalhos práticos mas que pouco impacto na avaliação sentem ter. No entanto, e sob o ponto de vista do docente, apesar de estar contemplada a avaliação contínua, os alunos preferem os exames por estarem habituados a esse tipo de avaliação. "O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame."…"nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados." Já sob o ponto de vista das alunas, estas manifestam algum descontentamento por sentirem que a avaliação é maioritariamente feita através de trabalhos escritos, ou frequências/ exames ou reflexões manifestando assim um ponto de vista diferente do docente. "…a criatividade dos professores é assim: ou vais para a frequência ou vais para a reflexão, não existe mais nada")…("Mas o que contou foi o trabalho teórico, eu fiz um trabalho prático…"

		cumprir à risca e agradar uma vez que, e atualmente, é avaliado por todos (alunos, colegas, encarregados de educação, …) e que tal avaliação poderá influenciar também a sua carreira/ vida. Então o professor prefere não correr riscos ao ser criativo. "Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto"… "os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva […]"	eu estou a aprender a ser isto!"); - Apontam com satisfação e a título excecional, um exemplo minoritário de estratégia pedagógica adotado por uma docente de cadeira opcional, e em que saem à rua para visitas de estudo, conversam e refletem em grupo sobre os temas; - Ainda relativamente a estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, e no momento em que uma aluna refere considerar que os professores acima dos 60 anos mais criativos, esta é contrariada por grande parte das alunas no sentido em que consideram que os docentes acima dos 60 anos podem ser mais criativos ("Eu acho que os professores com mais de 60 anos são criativos e tudo o resto, mais ou menos perto da nossa geração, são mais dinâmicos do que os mais velhos"), nas associações criativas que fazem entre conhecimentos e até entre os conteúdos teóricos e a prática e por possivelmente terem um grande domínio sobre os mesmos derivado da sua experiência, mas que relativamente à dinamização das aulas os mais novos tentam ser mais dinâmicos. Grande parte das alunas refere que sentem que os mais novos estão a tentar fazer as coisas diferentes mas que acabam por se repetir e alimentar um ciclo vicioso da educação tradicionalista e expositiva. Alunas tentam explicar este acontecimento pedagógico baseadas no facto de que dá mais trabalho fazer aulas criativas acrescido ao facto de terem, para além desta preparação de aulas criativas, uma quantidade enorme de trabalhos teóricos para corrigir. ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem"…" Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. "…" Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira. Então acabam por…")	Relativamente à metodologia de ensino as opiniões do docente e das alunas são concordantes no sentido em que ambos consideram existir pouca diversidade de metodologias de ensino e a que predomina é muito baseada no ensino tradicionalista e expositivo, com recurso a Powerpoints, no entanto, mais uma vez alegam pontos de vista diferenciados. Assim, o docente considera existir algum desinvestimento por parte dos professores para arranjarem estratégias pedagógicas diferentes e arriscarem a ser criativos, uma vez que existe também uma grande pressão sobre o próprio professor, para cumprir à risca e agradar uma vez que, e atualmente, é avaliado por todos (alunos, colegas, encarregados de educação, …) e que tal avaliação poderá influenciar também a sua carreira/ vida. Então o professor prefere não correr riscos ao ser criativo. "Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto"… "os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva […]" Relativamente à opinião generalizada das alunas e referente às estratégias pedagógicas adotadas pelos seus professores, consideram que os docentes acima dos 60 anos podem ser mais criativos nas associações criativas que fazem entre conhecimentos e até entre os conteúdos teóricos e a prática e por possivelmente terem um grande domínio sobre os mesmos derivado da sua experiência, mas que relativamente à dinamização das aulas os mais novos tentam ser mais dinâmicos. Grande parte das alunas refere que sentem que os mais novos estão a tentar fazer as coisas diferentes mas que acabam por se repetir e alimentar um ciclo vicioso da educação tradicionalista e expositiva e tentam explicar este acontecimento pedagógico baseadas no facto de que dá mais trabalho fazer aulas criativas acrescido ao facto de terem, para além desta preparação de aulas criativas, uma quantidade enorme de trabalhos teóricos para corrigir. ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional … e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem"…" Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. "…"

				Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.")
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	**Bloco Temático D** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.		
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	**Bloco Temático E** Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.		

Apêndice 27

Relação entre as "vozes" da Docente do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e do Grupo de alunos da Escola Superior de Educação CRIES 2

Tratamento de análise de conteúdo das entrevistas individual e *Focus-group* da Escola Superior de Educação CRIES 2.				
Objetivos Específicos:	**Categorias e itens dos inquéritos**	**Docente**	**Discentes**	**Análise**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações[26] sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	Considera um conceito muito abrangente e difícil de definir "conceito bastante abrangente e que difícil de definir mas muito rico " e que se manifesta não só nas artes ou teatro ou literatura,…, mas em todo o dia-a-dia do indivíduo. "[…] criatividade ligado ao mundo … à literatura, ao teatro, às artes, mas não é só, criatividade no dia-a-dia em que se revela e se manifesta." A docente relaciona a criatividade com o pensamento flexível, com uma capacidade para criar soluções, ideias, novas formas de fazer as coisas à qual está	Alunas manifestam opiniões próximas e relacionam a criatividade com resolução de problemas, originalidade, uma competência a desenvolver, que envolve surpresa, novidade e que não está só relacionada com as expressões artísticas. Referem inclusive que a criatividade baseia-se sempre em algo já existente e que é recriado, reinterpretado, e que cada indivíduo recria à sua maneira.	A docente manifesta alguma dificuldade em definir criatividade e por considerar este um conceito muito abrangente. Tanto a docente como as alunas relacionam a criatividade com o dia-a-dia do indivíduo e em que se pode manifestar em qualquer área, com a resolução de problemas, como uma capacidade e competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida. A docente acrescenta ainda a associação da criatividade ao pensamento flexível, crítico e à inteligência.

[26] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

		implícita a inteligência e o pensamento crítico, que se vai desenvolvendo ao longo da vida e que se relaciona com várias dimensões tais como a cultural.		Já para as alunas a criatividade tem sempre que envolver alguma surpresa, novidade, unicidade e reinterpretação de algo já existente considerando assim que a criatividade não surge do nada.
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	A docente considera a criatividade como uma competência "é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida " que tem uma base genética "a componente genética existe" e que se pode desenvolver ou inibir ao longo da vida através da cultura e contato com a diversidade e estímulos culturais, as crenças que têm e com a inserção dos indivíduos em famílias mais ou menos criativas "há uma dimensão sociocultural que se vai desenvolvendo ao longo da vida e que nos marca e que nos condiciona"	Consideração geral de que a criatividade é uma competência e que pode ser desenvolvida. A maioria das alunas é da opinião que todas as crianças têm capacidade de criar. Consideram que as pessoas têm mais criatividade porque essa competência foi mais desenvolvida em criança, relacionando assim o nível de desenvolvimento criativo do indivíduo com o desenvolvimento criativo em criança e reconhecendo haver pessoas mais criativas do que outras. A grande maioria das alunas considera também existirem fatores internos para as pessoas serem criativas, tais como: interesse e personalidade (para ter coragem em se expor à crítica), a idade (querendo ou não criar independentemente do trabalho que possa envolver). Uma minoria (Bela) considera que a criatividade não é inata mas sim uma competência que se desenvolve). Por unanimidade consideram a criatividade como uma competência a desenvolver e referem a importância dos fatores externos no desenvolvimento ou inibição dessas mesmas competências tais como: Estímulos nos 1º anos de vida, fora e dentro da escola, formação contínua, entre outros.	Relativamente ao entendimento da criatividade como inata ou competência a desenvolver, as opiniões são unanimes ao referirem a criatividade como competência a desenvolver ao longo da vida cuja importância dos fatores externos socioculturais é determinante para o seu desenvolvimento ou inibição. Contudo, a docente e a maioria das alunas (não a generalidade) considera também existir uma base interna para a criatividade. A docente relaciona essa base interna aos genes enquanto as alunas a relacionam com a personalidade, interesses, coragem e idade do indivíduo. As alunas manifestam ainda a opinião de que todos os indivíduos têm a capacidade de criar e que uns são mais criativos do que outros relacionando o nível de desenvolvimento criativo do indivíduo em adulto com o desenvolvimento criativo em criança.
	E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	Para além da base genética que a docente considera predeterminar o que cada indivíduo é na vida" acho que herança genética dá para tudo aquilo que nós somos na vida… as neurociências provam isso,", esta base pode desenvolver-se ou inibir-se ao longo da vida através da cultura e contato com a diversidade cultural (com outras culturas) e estímulos culturais (os estímulos dentro da sua própria cultura como o brincar na terra,…), com os estímulos educativos sobretudo na infância, com as crenças que têm e com a inserção dos indivíduos em famílias mais ou menos criativas. Pode desenvolver-se em crianças e adultos, dando materiais e recursos estimulantes que proporcionem novas experiências e vivências, diversificadas, quer ao nível das interações sociais como físicas, criando assim mais	A grande maioria, (à exceção de uma aluna que considera existir apenas fatores externos), considera existirem fatores externos e internos da criatividade na educação sendo que, e no entanto, o grupo, na maioria, dá um ênfase muito maior para a importância dos fatores externos na potenciação ou inibição da criatividade. Assim, a maioria das alunas considera como fatores internos para as pessoas serem criativas no contexto educativo os seguintes aspetos: - Interesses/ gostos dos indivíduos (quanto maior o interesse maior o esforço e empenho); Que poderá ser mais fácil potenciar a criatividade em áreas de interesse e que as áreas de interesse diferem de pessoa para pessoa. As áreas de interesse dependem muito do desenvolvimento feito ou não e estão relacionadas com as	Tanto docente como alunas (à exceção de uma), consideram existir fatores internos para a criatividade se desenvolver ou não na educação. Assim, a docente direciona tais fatores para uma predisposição genética que poderá ou não ser desenvolvida através de fatores externos ao indivíduo. Já as alunas direcionam tais fatores internos para a personalidade (que influenciará na coragem da exposição e aceitação ou não de críticas externas), interesses e gostos (que influenciarão no empenho e esforço), para a idade (que influenciará positiva ou negativamente na predisposição ao trabalho criativo e consoante a personalidade também), para as capacidades inatas (que relacionam com uma base genética). Relativamente aos fatores externos ao indivíduo para desenvolverem

		hipóteses de ser criativos ("dar materiais, dar recursos, obviamente estimulantes que proporcione novas experiências, novas vivências, novas… que as crianças criem coisas, as crianças e também os adultos não é?, as pessoas quanto mais diversificada é a vida ao nível das interações, como o social e físico, mais hipóteses de sermos criativos"). Numa primeira etapa da formação profissional pode desenvolver-se a criatividade mas também ao longo da vida. A docente manifesta preocupação ao mencionar que o facto de os estudantes não conseguirem emprego como professores nos primeiros anos após a sua formação profissional pode desmotivar e inibir a sua criatividade como professores nos seus futuros ("quando começam a trabalhar e a poder se descobrir como profissionais às vezes já passou muito tempo, os melhores anos da vida profissional"). Tal inibição, para além de se poder relacionar com o momento tardio da experiência profissional na vida do indivíduo, poderá também estar relacionada com a necessidade de arranjar um subemprego mal pago, muito autoritário e sancionador da criatividade. A docente considera que se pode desenvolver a criatividade através de tudo e em qualquer área disciplinar, e que tal desenvolvimento está dependente tanto da forma como são dadas as aulas, apresentados os conteúdos e o tipo de trabalhos lecionados, como também na forma como cada indivíduo assimila e reage a cada estímulo, estando para isso implícito o tipo de base que cada um traz consigo internamente. Neste âmbito a docente refere o facto de as alunas atualmente se conformarem facilmente com o que a escola lhes oferece ou solicita através de trabalhos /resumos, sem argumentarem ou contraporem com outras sugestões criativas, e que leem pouco o que poderá não potenciar o desenvolvimento do pensamento flexível e criativo. "só fazem aquilo mesmo que lhes é pedido, só fazem resumos de livros, não leem livros inteiros [riso sarcástico], portanto, tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível e criativo nem ao trabalho de pesquisa…"	caraterísticas que são inatas ao indivíduo. - Personalidade (para ter coragem em se expor à crítica ou não); Não é só a sociedade que potencia ou inibe o sujeito criativo mas também a sua própria personalidade é preponderante na aceitação ou não dos juízos e críticas da sociedade. A criatividade depende muito da pessoa e da sua personalidade em querer ou não desenvolver o seu potencial criativo. - Idade (querendo ou não ser criativa independentemente do trabalho que possa envolver); - Capacidades inatas do indivíduo; (Opinião da grande maioria do grupo à exceção de uma aluna) Como fatores externos são considerados pelo grupo e por unanimidade: - Estímulos nos 1ºanos de vida, fora e dentro da escola, considerando que estes determinam e potenciam ou não a criatividade do futuro adulto. - Experiências de vida no sentido em que novas experiências enriquecem. Referem ainda que a pessoa pode ter predisposição para determinada área mas a experiência de vida pode determinar o seu desenvolvimento. Alunas consideram que as experiências de vida podem ser potenciadas pela família, escola sociedade e sua cultura e pela liberdade criativa que proporcionam ao individuo. Algumas alunas consideram que quanto mais experiência de vida o indivíduo tiver mais criativo pode ser, sendo que, e no entanto, este argumento é contrariado por outras ao associarem a experiência de vida também com a experiência profissional, e alegando que, quanto mais anos de experiência profissional mais acomodado e sem vontade se torna o indivíduo para desenvolver a criatividade. - Formação contínua: Se durante a formação de professores houver estímulo para desenvolver a criatividade então também elas vão estimular os seus alunos no 1º ciclo, no entanto, se os estímulos forem sempre os mesmos também o irão fazer no 1º ciclo como se se tratasse de um ciclo vicioso. Neste sentido a maioria das alunas considera muito importante a formação contínua ao longo da vida para se desenvolver criativamente também e o desenvolvimento da criatividade durante a formação.	ou inibirem a criatividade na educação, tanto a docente como todas as alunas são concordantes ao consideram que estes são de extrema importância na medida em que, mesmo havendo uma base interna, será sempre a sua conjugação com os fatores externos que irá determinar o desenvolvimento ou inibição dessa mesma base. No entanto, docente e alunas apontam para diferentes pontos de vista no que se refere aos fatores externos. Tal como as alunas, a docente compreende como fatores externos os estímulos culturais e educativos, nos quais referencia primeiro a família (podendo ser uma família mais ou menos criativa) e à posteriori a escola (para a qual enfatiza a importância de estímulos para a criatividade se desenvolver sobretudo na infância) e seguida da formação ao longo da vida. A docente acrescenta ainda que tanto a postura do professor em apresentar os conteúdos, proporcionar experiências estimulantes e valorizar a criatividade, como a postura do aluno em aceitar esses estímulos e querer desenvolver a sua criatividade são tidos pela docente também como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade. Neste seguimento, a docente manifesta a sua preocupação pelas docentes no início de carreira profissional e por terem uma profissão pouco estável e assim pouco incentivadora de confiança e de criatividade num início profissional tão importante para a própria construção de identidade e base de um professor e para os anos seguintes. Para além deste fator inibidor da criatividade na educação, como a instabilidade profissional, o momento tardio da experiência profissional na vida do indivíduo e a necessidade de arranjar um subemprego mal pago, muito autoritário e sancionador da criatividade, a docente aborda outros fatores como inibidores da criatividade e relacionados com o que considera ser a generalidade de caraterísticas das alunas dos dias de hoje tais como: o conformismo com o que a escola oferece sem terem poder de argumentação ou espírito crítico ou criativo no sentido de apresentarem novas sugestões, a ausência de hábitos de leitura (ao invés de resumos de resumos ou de leituras de notícias rápidas e pouco fidedignas em suportes tipo facebook, a pouca diversidade de estímulos culturais,…

			- Escola: A unanimidade do grupo considera que a educação pode limitar a criatividade no caso de haver regras muito rígidas e que o papel do professor é preponderante para potenciar ou inibir tal competência. Nesta continuidade, consideram que os professores podem potenciar ou diminuir o interesse de um indivíduo e consequentemente a sua criatividade através da exemplificação, da sua própria criatividade e do incentivo e valorização da mesma; -Sociedade e sua cultura: O meio é considerado por unanimidade um forte potenciador ou inibidor da criatividade na medida em que pode também sancionar o que sai da norma e inibir quem é criativo ou o contrário, se der liberdade de expressão e incentivo para se ser criativo. -Família: Na medida em que pode potenciar experiências promotoras do desenvolvimento de competências criativas e fomentar clima de liberdade de expressão para que a criatividade ocorra. -Clima de liberdade de expressão: Potenciado pela família, escola, sociedade onde o indivíduo se insere.	Sob o ponto de vista das alunas e acerca de fatores externos a elas próprias, tal como a docente contemplam também os estímulos nos 1ºanos de vida, fora e dentro da escola, considerando que estes determinam e potenciam ou não a criatividade do futuro adulto, e ainda as experiências de vida no sentido em que novas experiências enriquecem e que, mesmo que a pessoa possa ter predisposição para determinada área, a experiência de vida poderá ou não determinar o seu desenvolvimento. Referem que as experiências de vida podem ser potenciadas pela família, escola, sociedade e sua cultura na medida em que podem potenciar experiências promotoras do desenvolvimento de competências criativas e fomentar clima de liberdade de expressão para que a criatividade ocorra ou inibir esse mesmo desenvolvimento não favorecendo clima de liberdade de expressão e sancionando quem sai fora da norma. Algumas alunas consideram que quanto mais experiência de vida o indivíduo tiver mais criativo pode ser, sendo que, e no entanto, este argumento é contrariado por outras ao associarem a experiência de vida também com a experiência profissional, e alegando que, quanto mais anos de experiência profissional mais acomodado e sem vontade se torna o indivíduo para desenvolver a criatividade. A escola é compreendida por unanimidade do grupo como um limitador da criatividade no caso de haver regras muito rígidas. Consideram que o papel do professor é preponderante para potenciar competências criativas através da exemplificação, da sua própria criatividade e do incentivo e valorização da mesma; Relativamente à formação ao longo da vida consideram que se durante esta houver estímulo para desenvolver a criatividade então também elas irão estimular os seus alunos no 1º ciclo, no entanto, se os estímulos forem sempre os mesmos também o irão fazer no 1º ciclo como se se tratasse de um ciclo vicioso. Neste sentido a maioria das alunas considera muito importante a formação contínua ao longo da vida e influenciadora para se desenvolver a criatividade.
Obj. 1. b) –	**E. b. Importância do desenvolvimento da**	A docente considera fundamental o desenvolvimento da	Por unanimidade consideram muito importante desenvolver	Tanto docente como alunas consideram de extrema importância o

Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**criatividade na formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	criatividade durante a formação de professores "fundamental na formação de professores" tanto para promover um pensamento mais criativo e flexível, como para ser um professor reflexivo ou crítico implicitamente dependente da criatividade, ou para estar mais apto para encontrar soluções ("o professor reflexivo … crítico …esse conceito, não é possível sem criatividade").	a criatividade durante o curso alegando vários motivos tais como: - Consideram que, se os professores forem também criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar, potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la: ("se os professores nos influenciarem e promoverem a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas"); - A criatividade pode ajudar a pensar, planificar e realizar atividades diferentes com os seus alunos; - Consideram que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas e que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer; - Sentem que também têm de estar em constante formação e desenvolvimento de criatividade para estar sempre atualizadas e de acordo com os tempos, não só para o desenvolvimento pessoal como também para o desenvolvimento das crianças; - Consideram de extrema importância o papel no desenvolvimento da criatividade dos seus futuros alunos e que por isso devem ser preparadas na formação para desenvolverem a criatividade dos seus futuros alunos.	desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores. No ponto de vista da docente tal importância refere-se ao facto da promoção de pensamento crítico, reflexivo, flexível necessário a qualquer professor e que tal pensamento pode ser potenciado através do desenvolvimento das capacidades criativas. O ponto de vista das alunas acerca do desenvolvimento da criatividade durante a formação incide sobretudo na atividade prática das alunas, para, como professoras, pensarem, planificarem e aplicarem de atividades criativas com maior à vontade e confiança, e também e consequentemente, para darem o exemplo, o incentivo e a valorização às crianças e das suas capacidades criativas.
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	A docente considera que o desenvolvimento da criatividade durante a formação inicial poderá beneficiar a atuação pedagógica do futuro professor nas mais diversas áreas disciplinares e através de tudo, no entanto, salvaguarda também a importância da base que já vem com os estudantes, que tal base determina também a forma como aproveitam as experiências pedagógicas durante o curso de formação de professores, e também da formação ao longo da vida ("a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes "). A docente acrescenta ainda que a formação inicial de professores é apenas uma primeira etapa.	Alunas, por unanimidade consideram que o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica dos futuros professores por diversos motivos tais como: - Melhorar a capacidade de adaptação de professores na preparação de atividades motivantes mediante conteúdos e caraterísticas/ interesses dos alunos; - Aumento da capacidade de compreensão, flexibilidade e tolerância dos professores aceitando diferentes pontos de vista e resoluções de exercícios/ problemas; - Potenciar o aumento e enriquecimento de diversos materiais pedagógicos; - Melhorar as estratégias para motivar alunos;	Na opinião da docente, o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores poderá contribuir para a melhoria da atividade pedagógica do futuro professor, no entanto, salvaguarda o aspeto que considera muito importante e influenciador dessa mesma formação que é a base interna das alunas e o que estas já trazem com elas. Neste sentido, também as alunas referem, quando não constroem, por falta de exemplo durante o curso, um modelo ideal de professor criativo e a seguir, *à posteriori*, quando forem trabalhar irão seguir as suas bases e exemplos anteriores ao curso, sentindo desta forma mais segurança e confiança nessas bases mais antigas; Do ponto de vista das alunas e por unanimidade, consideram que o desenvolvimento da criatividade durante a

			- Potenciar a compreensão e recetividade para a criatividade dos alunos ("Vamos ter a mente aberta e tentar perceber porque é que fez aquilo"); - Aumentar a possibilidade de aprendizagens significativas nos alunos a partir do momento em que, se o professor for criativo na abordagem pedagógica dos conteúdos estará a destacar os conteúdos pela diferença na sua apresentação imprimindo-a numa aprendizagem mais efetiva na criança; - Se o professor compreender a importância de se ser criativo e da criatividade estará a incutir esses valores às crianças também e com o inverso idem: ("…é importante que o professor compreenda a importância de ser criativo e da criatividade, porque se o professor não for criativo, não tiver essa capacidade de ter a mente aberta também não consegue estar a passar isso para os seus alunos, para as suas crianças… e por isso lá está, restringe a criança");	formação de professores as poderá ajudar no futuro na sua atividade profissional na medida em que: - Melhorar a capacidade de adaptação de professores na preparação de atividades motivantes mediante conteúdos e caraterísticas/ interesses dos alunos; - Aumento da capacidade de compreensão, flexibilidade e tolerância dos professores aceitando diferentes pontos de vista e resoluções de exercícios/ problemas; - Potenciar o aumento e enriquecimento de diversos materiais pedagógicos; - Melhorar as estratégias para motivar alunos; - Potenciar a compreensão e recetividade para a criatividade dos alunos ("Vamos ter a mente aberta e tentar perceber porque é que fez aquilo"). - Aumentar a possibilidade de aprendizagens significativas nos alunos a partir do momento em que, se o professor for criativo na abordagem pedagógica dos conteúdos estará a destacar os conteúdos pela diferença na sua apresentação imprimindo-a numa aprendizagem mais efetiva na criança; - Se o professor compreender a importância de se ser criativo e da criatividade estará a incutir esses valores às crianças também e com o inverso idem: ("…é importante que o professor compreenda a importância de ser criativo e da criatividade, porque se o professor não for criativo, não tiver essa capacidade de ter a mente aberta também não consegue estar a passar isso para os seus alunos, para as suas crianças… e por isso lá está, restringe a criança");
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	A docente refere que durante a sua própria formação inicial aprendeu muito pouco tendo esta se baseado numa autoaprendizagem ("acho que não aprendi quase nada na minha formação inicial e no entanto, cá me fico e é todo o processo de autoaprendizagem, de pesquisa"). A docente manifesta preocupação ao referir ainda que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente, por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em	Não consideram que a criatividade seja desenvolvida durante o curso, apenas uma pequena minoria de professores o faz, consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la; Por consenso do grupo de alunas uma minoria de professores no mestrado estimula as alunas para desenvolver a criatividade através de diversidade de atividades; segundo as alunas, os poucos professores que estimulam a criatividade fazem-no, não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dão às alunas, pela possibilidade de troca de ideias em trabalho de	Tanto a docente como as alunas são concordantes ao referirem que durante a formação inicial existe pouco desenvolvimento da criatividade e em ambas as situações, mencionam que a educação a este nível de ensino se baseia muito num processo de autoaprendizagem e de autonomia. As alunas acrescentam ainda que compreendem que o desenvolvimento da criatividade tem de partir primeiramente das alunas e que se a quiserem desenvolver têm que o fazer por elas próprias, autonomamente, não sendo através do curso que o vão conseguir fazer. A docente manifesta também a sua preocupação ao referir

		powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, viajar, ler obras literárias,…, dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir. A docente refere ainda que, dentro do plano de estudos existente e com as suas limitações, ainda assim os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. A docente refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento.	grupo/ colaborativo e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados; - A maioria das alunas considera que o desenvolvimento da criatividade tem de partir primeiramente das alunas e que se quiserem desenvolver a criatividade têm que o fazer por elas próprias, autonomamente não sendo através do curso que o vão conseguir fazer; - Consideram, na sua maioria que, ao não construírem, por falta de exemplo, durante o curso, um modelo ideal de professor criativo e a seguir, *à posteriori*, quando forem trabalhar, não irão ter confiança em implementarem atividades diferentes e criativas e que irão seguir as suas bases e exemplos anteriores ao curso, sentindo desta forma mais segurança e confiança nessas bases antigas; Consideram que a criatividade, quando é desenvolvida durante o curso, tal desenvolvimento é feito através de: - Criação de trabalhos durante as aulas que ajudam a ter ideias novas; - Trabalhos de grupo (trabalho de partilha e colaboração); - Planificações; - Temas gerais para desenvolver em grupos e apresentar à turma e temas continuados entre grupos; - Grupos aleatórios e alternados; - Trabalhos de interdisciplinaridade; - Experimentação; - Improvisações; - Reflexões conjuntas; - Exemplificação: Dando exemplos de atividades criativas, embora a exemplificação, por algumas alunas seja considerada potenciadora do desenvolvimento da criatividade é por outras alunas, sob um outro ponto de vista, considerada limitadora no sentido em que restringe balizando a liberdade criativa com os exemplos e regras e que nesse sentido a apresentação não estimula a criatividade e que apenas ficam a conhecer outras ideias. Nesta continuidade um outro pequeno grupo de alunas contrapõe também esta perspetiva alegando que por vezes podem estar a ser estimuladas sem se aperceberem disso mesmo; - Como estratégia que consideram positiva para o	ainda que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente, por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, viajar, ler obras literárias,…, dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir. Do ponto de vista das alunas, o desenvolvimento da criatividade varia consoante as unidades curriculares e os professores. Neste aspeto, existe uma inconstância de opiniões nas quais uma minoria considera que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada e um maior grupo de alunas refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, no seu curso não se confirma essa tendência e que o maior ou menor desenvolvimento da criatividade varia consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade; Por consenso do grupo de alunas uma minoria de professores no mestrado estimula as alunas para desenvolver a criatividade não tanto através de exemplos dados mas sim através da diversidade de atividades, da liberdade criativa que dão às alunas, da possibilidade de troca de ideias em trabalho de grupo/ colaborativo e da valorização dos trabalhos criativos apresentados. Reforçam ainda para a necessidade que sentem de os cursos de mestrado serem mais práticos, referindo que pouco sentem ter desenvolvido da licenciatura para o mestrado. Neste sentido, consideram que os cursos profissionais, mais práticos, desenvolvem mais a criatividade do que a licenciatura ou mestrado de formação de professores do 1º ciclo;

			desenvolvimento da criatividade destacam um exemplo, minoritário, utilizada por uma professora de uma disciplina na qual não dá exemplos não impõe regras, nem limita com indicações muito concretas, propõe atividades abertas nas quais as deixa criar livremente, promove improvisações e a autonomia, proporciona a troca de ideias, os trabalhos de grupo e reflexões conjuntas e que no final valoriza o trabalho feito sempre numa perspetiva construtiva e que por tudo isso sentem a criatividade ser estimulada nessa disciplina; "…eu acho que ela não deu exemplos nenhuns, não disse o que tínhamos que fazer, não disse: isto é ser criativo!, mas nós fomos, e isso estimulou-nos, ou seja, a proposta de atividades estimulou a nossa criatividade, a forma como ela implementou a atividade e a proposta que fez, portanto, lá está, ela propôs a atividade, não disse mais nada, e acho que é isso que as educadoras quando estão a estimular a criatividade, acho eu, é propor atividades, ou é, sei lá, deixar ali um objeto e deixar que as crianças o explorem, não tem que dizer nada […] É a própria estratégia, […] como quer estimular a criatividade, dá-nos um tema e nós temos que fazer por nós… […]e nós também conseguimos perceber o que é que a professora queria, depois através da nossa reflexão, a professora não teve que dizer nada,… É propor uma atividade aberta. […] criou os grupos. Eu acho que isso também ajudou a nós conhecermos o método de trabalho dos outros, e, e, ganharmos mais ideias com, com isso, apesar de nós não gostarmos de trocar de elementos de grupo […] foi uma coisa positiva, […] distribuiu um tema por cada grupo […] é sempre uma atividade improvisada, naqueles minutos, naquela aula, e outra atividade planeada, mas planeada por nós, e não tínhamos nada para seguir, só mesmo o tema geral";) - Consideram que o desenvolvimento da criatividade varia consoante as unidades curriculares e os professores; Nesta continuidade, algumas alunas consideram que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada, sendo que, e no entanto, existem opiniões contraditórias de um maior grupo de alunas referindo este que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade	As alunas consideram ainda que os professores não propiciam tantos momentos/ experiências promotoras de criatividade por lhes dar mais trabalho na preparação das mesmas, por terem falta de ideias e criatividade não sabendo mais o que fazer com as alunas, e por sentirem existir pouca concordância entre os docentes supervisores da escola superior e os docentes cooperantes podendo ser este um reflexo de algum afastamento/ pouca experiência das/nas práticas pedagógicas implementadas ao nível do 1º ciclo e por parte dos professores supervisores. Sentem ainda que quando os seus professores do curso têm alguma motivação intrínseca ou extrínseca, conseguem desenvolver práticas pedagógicas mais criativas junto dos seus alunos. Mais alegam, que os docentes do 1º ciclo, em contexto de prática pedagógica, ficam muito agradados com as atividades criativas que as alunas fazem intenção de aplicar.

			como por exemplo as expressões, no seu curso não se confirma essa tendência uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade na unidade curricular de matemática ou ciências do que nas de expressões e justificando que tal discrepância de desenvolvimento da criatividade nas diversas disciplinas se deve aos professores que a lecionam e não tanto à disciplina em si. Neste sentido, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade; -Consideram que os cursos profissionais desenvolvem mais a criatividade do que a licenciatura ou mestrado de formação de professores do 1º ciclo; - Não notam que tenham evoluído no curso de licenciatura e mestrado ao nível da criatividade mas que aprofundaram alguns conteúdos que iniciaram nos cursos profissionais; - Consideram que o mestrado podia ser muito mais prático; - Sentem que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem atividades: - Nos estágios pedagógicos as alunas sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas planificações para agradar a cada professor; - Consideram que quando os professores estão motivados, como por exemplo para angariar mais alunos para determinado curso, propõem atividades mais cativantes e criativas ("…foi assim porque foi o primeiro ano que existiu aqui na faculdade e os professores estavam super motivados a fazer um curso apelativo aos alunos, para conseguirem angariar mais alunos"); - Sentem na maioria, que os professores cooperantes ficam agradados com as possíveis ideias novas que as estagiárias possam levar mas as mesmas sentem falta de mais sugestões de ideias durante o curso.	
	E. c.3. Incentivo a novas ideias. [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	A docente, abrindo primeiramente o parêntesis de que não está dentro das outras salas de aulas para poder responder pelos colegas, acredita que	- A maioria das alunas refere que a maior parte dos docentes incentiva à criatividade pedindo verbalmente para serem	Tal como a docente, as alunas concordam ao considerarem que existe incentivo a terem novas ideias durante o curso e concordam também ao considerarem que

		existe o incentivo a novas ideias na maioria das disciplinas, a partir do momento em que os professores dão liberdade na forma como apresentam os trabalhos, ao solicitarem mais trabalhos de pesquisa e menos aulas expositivas e ao proporcionarem diversas fontes de informação, quer dentro como fora da sala de aula, no entanto, refere ainda que tal incentivo não será nunca o suficiente se as alunas não se predispuserem a tirar também partido dele, e lamenta ainda a dificuldade que sente em "pôr" alunas a pensar crítica e criativamente.	criativas mas que apenas uma minoria estimula na prática. - Várias vozes referindo, ou que através de exemplos conseguem depois desenvolver a ideia criando outra, ou que nas aulas em que não são estimuladas através de exemplos ou exercícios, são-no na medida em que têm que encontrar autonomamente soluções e criar atividades sempre diferentes para apresentar os trabalhos criativos como pedidos. Nesta continuidade uma minoria considera que são sempre incentivadas a ter criatividade no estágio mas de formas diferentes, incluindo o não mostrar exemplos para as obrigar a procurar e adaptar, no entanto, várias discordam com a opinião anterior dizendo que lhes é exigido serem criativas dizendo apenas para o serem mas sem exemplificarem e que por vezes sentem que têm mais dificuldade em serem criativas na ausência de exemplos. Nesta continuidade, algumas alunas acrescentam ainda que são estimuladas para serem autonomamente criativas mas que, e no entanto, também são por vezes restringidas nessa mesma criatividade ao sentirem a existência de preconceitos e ideias pré concebidas por parte de alguns professores, o que poderá, em vez de incentivar, limitar a criatividade das alunas que depois alteram a ideia original para agradarem a esses professores. Referem inclusive que nalgumas disciplinas são incentivadas verbalmente a serem criativas mas que depois é-lhes restringida a criatividade tendo mesmo que alterar as produções criativas em prole do que o docente considera como socialmente correto ou criativo referindo: "…não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado […]nós modificámos o texto e pronto […]Eu acho que somos estimuladas para fazer autonomamente, elas querem ver o nosso produto, mas não nos… não nos estão a dar muitas ferramentas para isso… […]: isto não está criativo e depois vai para o lixo[…] Pois, e o que é que é ser criativo?; […] Parece que a estimulam mas depois a restringem; […] Incentivam mais do que estimulam[…] é o tens de ser…mas não sabemos como[…] Eu acho que eles exigem de nós o que não são…. […] Eu acho que eles (professores da ESE) não são criativos porque eles selecionam, pronto, faculdade (abre os braços como se tivesse acabado o tempo para se brincar à criatividade,	o incentivo passa também pela atitude da própria aluna ao se incentivar e querer fazer trabalhos criativos. No entanto, as opiniões divergem acerca da forma como esse incentivo é posto em prática e nos resultados desse mesmo incentivo. Neste sentido, a docente alega que sente muita dificuldade em "pôr" as alunas a pensar criativa e criticamente, mesmo considerando existir incentivo a novas ideias na maioria das disciplinas do curso, através da maior liberdade na forma como apresentam os trabalhos, da solicitação de mais trabalhos de pesquisa e menos aulas expositivas e no proporcionar de diversas fontes de informação, quer dentro como fora da sala de aula, e por parte dos professores. Já no ponto de vista das alunas, o incentivo existe mas até certo ponto e muito baseado na palavra verbal. Consideram que até certo ponto é incentivada a criatividade a partir do momento em que lhes pedem verbalmente para ser criativas, no entanto, consideram que a maioria dos professores do curso não incentiva a partir do momento em que não a valorizam durante a avaliação desvalorizando-a relativamente a avaliações escritas como testes e portfólios, que não potenciam o seu desenvolvimento nos seus alunos durante as aulas ao também eles não apresentarem estratégias pedagógicas criativas durante as aulas e colocando em destaque nas alunas a pergunta " Porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um powerpoint e está feito?! E respondendo elas próprias à questão referindo: […] se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não, […] só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos," […] "no fim, o que interessa é o teste"…" Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos? […] e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser […] Compensadas por isso… […] "não vamos ser valorizadas." […] "a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados"[…] "se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas

			entrando-se nalgo muito sério). […] Ou eles têm um conceito de criatividade[…] Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos[…] Se não for ao encontro das suas ideias[…] Está mal! […] ele tinha dito que queria algo criativo, eu lembro-me dele dizer isso […] Mas depende do que é para ele criativo…"; - Consideram que até certo ponto é incentivada a criatividade a partir do momento em que lhes pedem verbalmente para ser criativas, no entanto, consideram que a maioria dos professores do curso não incentiva a partir do momento em que não a valorizam durante a avaliação desvalorizando-a relativamente a avaliações escritas como testes e portfólios, que não potenciam o seu desenvolvimento nos seus alunos durante as aulas ao também eles não apresentarem estratégias pedagógicas criativas durante as aulas e colocando em destaque nas alunas a pergunta " Porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um powerpoint e está feito?! E respondendo elas próprias à questão referindo: […] se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não, […] só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos," […] "no fim, o que interessa é o teste"…" Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos? […] e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser […] Compensadas por isso… […] "não vamos ser valorizadas." […] "a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados"[…] "se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado." […] "mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me."[…] "Não a valorizam, não a valorizam…" […] Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito é sempre da mesma	coisas porque sabemos que não vai ser valorizado." […] "mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me."[…] "Não a valorizam, não a valorizam…" […] Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito é sempre da mesma maneira." […]"depois o que interessa é a parte escrita." […] "ganha muito mais a pessoa que fez só, tudo pela norma (folheia imaginariamente um manual), do que nós que fizemos (encolhe os ombros)… tanto!" -Referem inclusive que alguns professores exigem que as alunas sejam criativas e que apresentem trabalhos criativos mas que eles próprios, como modelo, não o demonstram referindo que "eles exigem de nós o que não são…. Exigem mais de nós […] Ou eles têm um conceito de criatividade […] Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos. […] Se não for ao encontro das suas ideias […] Está mal."; -Para além da existência de poucos exemplos apresentados quer através de aulas criativas quer através das poucas sugestões para desenvolvimento de atividades por parte das alunas, dos preconceitos e conceitos de criatividade diferentes de cada professor, e da baixa valorização da criatividade aquando a avaliação dos trabalhos, várias alunas consideram ainda que os exemplos de atividades dados pelas professoras do curso por vezes não agradam à maioria das alunas por as próprias alunas, não as considerarem suficientemente criativas, já muito utilizadas e descabidas e desajustadas em contexto de 1º ciclo não suscitando interesse nas crianças. "…ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada" […]Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto […]há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!; […] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta […]" As alunas explicam esse desajuste e distância no facto

			maneira." […]"depois o que interessa é a parte escrita." […] "ganha muito mais a pessoa que fez só, tudo pela norma (folheia imaginariamente um manual), do que nós que fizemos (encolhe os ombros)… tanto!" -Referem inclusive que alguns professores exigem que as alunas sejam criativas e que apresentem trabalhos criativos mas que eles próprios, como modelo, não o demonstram referindo que "eles exigem de nós o que não são…. Exigem mais de nós […] Ou eles têm um conceito de criatividade […] Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos. […] Se não for ao encontro das suas ideias […] Está mal."; -Para além da existência de poucos exemplos apresentados quer através de aulas criativas quer através das poucas sugestões para desenvolvimento de atividades por parte das alunas, dos preconceitos e conceitos de criatividade diferentes de cada professor, e da baixa valorização da criatividade aquando a avaliação dos trabalhos, várias alunas consideram ainda que os exemplos de atividades dados pelas professoras do curso por vezes não agradam à maioria das alunas por as próprias alunas, não as considerarem suficientemente criativas, já muito utilizadas e descabidas e desajustadas em contexto de 1º ciclo não suscitando interesse nas crianças. "…ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada" […]Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto […]há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!; […] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta […]" As alunas explicam esse desajuste e distância no facto de os docentes do curso ou nunca terem dado aulas ao 1ºciclo ou já o terem feito há muito tempo e estarem distantes da realidade atual. Nesta continuidade, a maioria das alunas considera que existe uma grande distância entre o que os professores do curso consideram como boas ideias para pôr em prática e as ideias que realmente funcionam em contexto de sala de aula no estágio, e que nesse sentido também acabam por limitar ou restringir as atividades e a criatividade pois têm que fazer	de os docentes do curso ou nunca terem dado aulas ao 1ºciclo ou já o terem feito há muito tempo e estarem distantes da realidade atual. Nesta continuidade, a maioria das alunas considera que existe uma grande distância entre o que os professores do curso consideram como boas ideias para pôr em prática e as ideias que realmente funcionam em contexto de sala de aula no estágio, e que nesse sentido também acabam por limitar ou restringir as atividades e a criatividade pois têm que fazer ou adaptar ao jeito da professora do curso. - A maioria das alunas considera que existe um grande incentivo por parte das professoras cooperantes para as alunas levarem propostas de atividades criativas embora considerem que alguns, no entanto, uma minoria considera que por vezes algumas professoras cooperantes (poucas) limitam a realização das atividades planificadas por considerarem que vão desarrumar ou destabilizar o grupo/turma, ou que têm que usar o manual e enviar tpc para agradar os pais ("…mas depois a professora dizia sempre, mas têm que se basear no manual ou têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem"); Consideram que o incentivo para a criatividade durante o curso é feito por alguns professores e através de: - Pedido verbal pelos docentes do curso para serem criativas; "o que é frustrante é que a nossa criatividade não é valorizada, é estimulada, eles dizem para sermos, não dão exemplos mas dizem para nós sermos, somos incentivadas sim, mas eu acho que as capacidades criativas, nós já tendo exemplos vamo-nos basear muito nas atividades deles, só que a nossa criatividade acaba por não ser bem valorizada…"); - Pedido pelas docentes cooperantes de estágio para levarem atividades criativas ("…somos incentivadas a ter criatividade, quando estamos em contexto de estágio…"); - Por uma minoria de professores o incentivo é feito através de exemplos criativos facultados (…"Estimulam para que nós façamos atividades criativas, e dão exemplos também para nos basearmos em algo e a partir daí conseguirmos ser mais criativos…"); - Consideram também que o incentivo passa também pela atitude da

			ou adaptar ao jeito da professora do curso. - A maioria das alunas considera que existe um grande incentivo por parte das professoras cooperantes para as alunas levarem propostas de atividades criativas embora considerem que alguns, no entanto, uma minoria considera que por vezes algumas professoras cooperantes (poucas) limitam a realização das atividades planificadas por considerarem que vão desarrumar ou destabilizar o grupo/turma, ou que têm que usar o manual e enviar tpc para agradar os pais ("…mas depois a professora dizia sempre, mas têm que se basear no manual ou têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem"); Consideram que o incentivo para a criatividade durante o curso é feito por alguns professores e através de: - Pedido verbal pelos docentes do curso para serem criativas; "o que é frustrante é que a nossa criatividade não é valorizada, é estimulada, eles dizem para sermos, não dão exemplos mas dizem para nós sermos, somos incentivadas sim, mas eu acho que as capacidades criativas, nós já tendo exemplos vamo-nos basear muito nas atividades deles, só que a nossa criatividade acaba por não ser bem valorizada…"); - Pedido pelas docentes cooperantes de estágio para levarem atividades criativas ("…somos incentivadas a ter criatividade, quando estamos em contexto de estágio…"); - Por uma minoria de professores o incentivo é feito através de exemplos criativos facultados (…"Estimulam para que nós façamos atividades criativas, e dão exemplos também para nos basearmos em algo e a partir daí conseguirmos ser mais criativos…"); - Consideram também que o incentivo passa também pela atitude da própria aluna ao se incentivar e querer fazer trabalhos criativos (…"mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases."); -Através da ligação de temas/ conteúdos e interdisciplinaridade. Grande parte das alunas revela o seu descontentamento e desilusão no mestrado por considerar que este não está a proporcionar um maior desenvolvimento da parte prática e criativa alegando inclusive que "o mestrado que	própria aluna ao se incentivar e querer fazer trabalhos criativos (…"mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases."); -Através da ligação de temas/ conteúdos e interdisciplinaridade. Grande parte das alunas revela o seu descontentamento e desilusão no mestrado por considerar que este não está a proporcionar um maior desenvolvimento da parte prática e criativa alegando inclusive que "o mestrado que está a ser uma desilusão […] supostamente devia ser mais prático […] ".

			está a ser uma desilusão […] supostamente devia ser mais prático […] “	
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	A docente refere que, apesar de fomentar a expressão de ideias provocando o debate de ideias, sente uma dificuldade enorme por parte das alunas, não em se expressarem, mas sobretudo em manifestarem ideias/ opiniões fundamentadas ou contrariarem crítica e refletidamente o pré-estabelecido ou algum tema em debate, facto este que explica, ou por terem poucas bases de conhecimento, falta de hábitos de trabalho, medo de represálias ou estarem habituadas a um ensino tradicional muito disciplinador e rígido. Refere ainda que apesar de esta ser a maioria, atualmente encontra extremos minoritários opostos, muito criativos, críticos e participativos.	- Grande parte das alunas considera que, na maioria das disciplinas, o clima da criatividade existe até certo ponto, (“Existe…”, “[…] com restrições”, “Depende […] a escola exige de nós criatividade, certo, mas depois não nos dá abertura… depois dá-nos criatividade até.” (marca com a mão um ponto final na mesa), até ao ponto do que é considerado como correto ou criativo para a professora. (“alguns professores não valorizam a criatividade […] Mas ele tinha dito que queria algo criativo […] Mas depende do que é para ele criativo…”). E que, quando as ideias são muito diferentes das da professora sentem que não a devem contrariar para evitar represálias na avaliação, tendo mesmo que alterar as ideias para ir ao encontro das da professora. Também de referir que uma minoria, uma aluna, considera que tem liberdade para expressar as suas ideias (“… sempre me deram muita liberdade para aplicar atividades. Pronto, há casos de colegas que não é assim”), no entanto, a maioria das alunas considera sentir que o clima para a expressão de ideias é diminuto, que inicialmente dão tal liberdade para a expressão das ideias mas que depois a restringem e limitam aos padrões de cada professor, e que inclusive, já presenciaram situações em que trabalhos foram colocados no lixo à frente do aluno por não ser considerado como criativo para o professor. (““e em contexto académico quando nos dizem fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!! […] (riso sarcástico de indignação); […] Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso!; […] Trabalhos nossos… então, uma produção que tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo!; […] Sim, Lixo!; […] Sim, eu não me lembro a quem é que isso aconteceu mas eu lembro-me de isso ter acontecido…; […] A questão é: O que é ser criativo?; […] quando é em contexto académico acontece…; […] Sim,…; […] Deve ser estimulada a criatividade mas depois dizem: isto não está criativo e depois vai para o lixo…; […] e o que é que é ser criativo? [---] Parece que a estimulam mas depois a restringem; […] Incentivam; […] Incentivam mais do que estimulam[…]	Tanto a docente como as alunas consideram que existe clima para a expressão de ideias, no entanto, a docente acrescenta que, apesar de fomentar a expressão de ideias de debates, sente uma dificuldade enorme por parte das alunas, não em se expressarem, mas sobretudo em manifestarem ideias/ opiniões fundamentadas ou contrariarem crítica e refletidamente o pré-estabelecido ou algum tema em debate, facto este que explica, ou por terem poucas bases de conhecimento, falta de hábitos de trabalho, medo de represálias ou estarem habituadas a um ensino tradicional muito disciplinador e rígido. Refere ainda que apesar de esta ser a maioria, atualmente encontra extremos minoritários opostos, muito criativos, críticos e participativos. Já as alunas consideram que existe clima para a expressão de ideias mas limitado por sentirem que inicialmente dão tal liberdade para a expressão das ideias mas que depois a restringem e limitam aos padrões de cada professor, e que inclusive, já presenciaram situações em que trabalhos foram colocados no lixo à frente do aluno por não ser considerado como criativo para o professor. (““e em contexto académico quando nos dizem fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!! […] (riso sarcástico de indignação); […] Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso!; […] Trabalhos nossos… então, uma produção que tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo!; […] Sim, Lixo!; […] Sim, eu não me lembro a quem é que isso aconteceu mas eu lembro-me de isso ter acontecido…; […] A questão é: O que é ser criativo?; […] quando é em contexto académico acontece…; […] Sim,…; […] Deve ser estimulada a criatividade mas depois dizem: isto não está criativo e depois vai para o lixo…; […] e o que é que é ser criativo? [---] Parece que a estimulam mas depois a restringem; […] Incentivam; […] Incentivam mais do que estimulam[…] acho que eles exigem de nós o que não são…”) (“foi criativo! E eu sei que não fui nada valorizada por isso […] “é livre mas não é muito…pronto, vocês podem

			acho que eles exigem de nós o que não são…") ("foi criativo! E eu sei que não fui nada valorizada por isso […] "é livre mas não é muito…pronto, vocês podem fazer isto e aquilo, e há algumas coisas engraçadas mas, dentro destes parâmetros, […] podia ser um bocadinho mais, mais livre, e podermos explorar mais a nossa criatividade, porque estamos sempre balizados com qualquer coisa, entre a teoria e aquilo que o professor defende ou não defende…"… "não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado. Ou seja, tínhamos que modificar para aquela senhora não ser, aquela senhora daquele texto tinha todas as caraterísticas para ser prostituta e nós não tínhamos atribuído essa caraterística àquela senhora, mas para ela aquela senhora tinha todas as caraterísticas e tinha de ser à força prostituta… e nós modificámos o texto e pronto, e ficou… coitada!"; Risada geral no grupo; […] "isso já aconteceu em mais aulas, por exemplo, eu já me deparei com vários trabalhos que fiz, e que eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: (mimando a voz da professora) "Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê" […] "nós somos estimuladas para a criatividade mas depois somos restringidas aqui…" "…há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!; […] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta;" "eles acham que resulta e nós vemos que não resulta … mas nós temos que fazer").	fazer isto e aquilo, e há algumas coisas engraçadas mas, dentro destes parâmetros, […] podia ser um bocadinho mais, mais livre, e podermos explorar mais a nossa criatividade, porque estamos sempre balizados com qualquer coisa, entre a teoria e aquilo que o professor defende ou não defende…"… "não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado. Ou seja, tínhamos que modificar para aquela senhora não ser, aquela senhora daquele texto tinha todas as caraterísticas para ser prostituta e nós não tínhamos atribuído essa caraterística àquela senhora, mas para ela aquela senhora tinha todas as caraterísticas e tinha de ser à força prostituta… e nós modificámos o texto e pronto, e ficou… coitada!"; Risada geral no grupo; […] "isso já aconteceu em mais aulas, por exemplo, eu já me deparei com vários trabalhos que fiz, e que eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: (mimando a voz da professora) "Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê" […] "nós somos estimuladas para a criatividade mas depois somos restringidas aqui…" "…há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!; […] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta;" "eles acham que resulta e nós vemos que não resulta … mas nós temos que fazer").
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	A docente considera que existe interesse e preocupação por parte dos professores e pela aprendizagem dos estudantes, sobretudo por ser uma realidade educativa relativamente pequena e familiar no sentido em que facilmente se conhecem os contextos de onde provêm os alunos, e que tal interesse se manifesta de maneiras e intensidades diferentes de professor para professor.	- A maioria das alunas é da opinião que o interesse pela aprendizagem do estudante varia de professor para professor ("depende/ Alguns dos professores/ Mais ou menos…"). As alunas dão o exemplo de uma professora que têm como referência pela quantidade de vezes que a mencionam pela positiva, "…queria muito que nós lhe contássemos como é que tinha corrido, e… ajudou-nos em tudo, e tudo o que precisámos, foi completamente incansável, e… ajudou-nos, deu-nos mais ideias, orientou-nos, quis saber como é que correu […] essa professora sim, através dos feedbacks que nos dão, envolvem-se nesse aspeto, dão-nos um feedback construtivo que nos faça depois refletir sobre	A docente considera que existe interesse e preocupação por parte dos professores e pela aprendizagem dos estudantes, sobretudo por ser uma realidade educativa relativamente pequena e familiar no sentido em que facilmente se conhecem os contextos de onde provêm os alunos, e que tal interesse se manifesta de maneiras e intensidades diferentes de professor para professor. Tal referência é também apontada pelas alunas que consideram que o interesse pela aprendizagem do estudante varia de professor para professor. Acrescentam ainda um aspeto que gostariam de ver melhorado, e que poderá refletir alguma realidade relativamente a este item e que se refere ao pouco

			determinado aspeto, e também temos aqueles professores que dizem mesmo… leem uma planificação nossa e inclusive, ah! Gostava mesmo de ir a esta aula… […] " e acrescentam no entanto, vários aspetos que gostariam de ver melhorados, e que poderão refletir alguma realidade relativamente a este item e que se refere ao pouco feedback nalgumas disciplinas dado pelos seus professores e relativamente a trabalhos efetuados "…Mas depois também há os professores a quem nós entregamos o teste ou os trabalhos, recebemos a nota e não sabemos onde é que erramos, não há … feedback […] "eu ainda estou à espera de saber o que é que errei no portfólio do semestre passado, estou à espera de uma reunião […] Para saber o que é que errei no portfólio do semestre passado, não, de há dois semestres…" "E eu do 1º ano do 1º semestre…", "…também eu por exemplo, já pedi algumas revisões porque tenho sempre a mesma nota, não subo nem desço, não subo nem desço… (várias riem-se na sala)…e eu gostava de saber, já pedi para rever alguma nota e disseram-me: Mas tu estás a reclamar de um 18?!, eu não estou a reclamar, eu só quero saber porque eu gostava de evoluir, é lógico, ou seja, não há o feedback que nós precisávamos se calhar para evoluir." […] "aqui pedem-nos para fazermos uma planificação, é enviada, acabou." […]a planificação é enviada na data que é enviada, acabou, acabou o trabalho, está enviado… não temos o feedback portanto não sabemos onde é que podemos melhorar, em que é que podemos alterar"	feedback dado pelos seus professores e relativamente a trabalhos efetuados nalgumas disciplinas, tendo assim mais dificuldade para melhorar as suas aprendizagens.
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	Segundo o parecer da docente, e pelo que se apercebe nas reuniões com os diversos colegas, existe diversidade na forma de lecionar e que esta é construtiva e saudável, abrindo o parêntesis que, no entanto, nem sempre foi assim dada a existência e insistência de uma colega anteriormente, em fazerem todos o mesmo género de trabalho, e o que pressupõe, que o quadro de professores que fazem parte do curso e a sua flexibilidade pedagógica ou não, influenciam o tipo de formação desenvolvida pelas alunas. Relativamente à avaliação a docente refere que não existe muito espaço para diversificar dado estar tudo já definido nos programas, não podendo assim, a avaliação ser tão criativa quanto isso.	Relativamente à forma de lecionar e estratégias utilizadas as alunas unanimemente manifestaram que a forma de lecionar variava de professor para professor, havendo professores que variam as suas estratégias de ensino e facultam atividades lúdicas para o grupo turma e professores com uma pedagogia mais tradicionalista e expositiva, sendo que, e no entanto, mesmo apontando para alguns exemplos de estratégias diferenciadas, consideram que o maior peso da avaliação dado pelos seus professores é resumido num teste final. " Depende dos professores." […] Depende dos professores, há os que têm estratégias diferentes, que trazem jogos" […] "leitura expositiva do século passado…" […] "Cada professora aborda a matéria da sua forma, abordando estratégias diferentes"	Para a docente, e pelo que se apercebe nas reuniões com os diversos colegas, existe diversidade na forma de lecionar e que esta é construtiva e saudável, abrindo o parêntesis que, no entanto, nem sempre foi assim dada a existência e insistência de uma colega anteriormente, em fazerem todos o mesmo género de trabalho, e o que pressupõe, que o quadro de professores que fazem parte do curso e a sua flexibilidade pedagógica ou não, influenciam o tipo de formação desenvolvida pelas alunas. Neste sentido também as alunas unanimemente manifestam que a forma de lecionar varia de professor para professor, havendo professores que variam as suas estratégias de ensino e facultam atividades lúdicas para o grupo turma e professores com uma pedagogia mais

			"Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste" […] "Pois" […] "É o que conta mais, é o teste" - A grande maioria das alunas considera que, apesar de existirem vários trabalhos ao longo do ano a ser realizados para a contagem de uma avaliação contínua, sentem que o maior peso da avaliação se resume posteriormente a testes/ trabalhos escritos, havendo assim, na maioria das disciplinas, uma grande desvalorização dos trabalhos mais práticos e criativos. "Portanto a avaliação contínua, parece que não existe" […] "Existe mas" […] "mas aqueles trabalhinhos que vamos fazendo" […] "são os mais desvalorizados." […] "Sim, sim […] "E é onde nós aprendemos mais, com os trabalhinhos em aula, nas planificações" […] "É onde aprendemos mais… mas são os menos valorizados." […] Neste sentido, algumas alunas referem que o seu próprio estilo de aprendizagem pode prejudicar ou beneficiar a sua avaliação uma vez que existe uma tendência dos professores do curso para valorizarem os trabalhos escritos e teóricos durante o processo de avaliação ao invés da criatividade apresentada em trabalhos. "São essas estratégias e essas coisas que nós utilizamos na prática, que deveriam ser mais valorizadas do que propriamente o portfólio, pois não é o portfólio que nós damos às crianças para as crianças aprenderem." "na prática sei fazer, o difícil é pôr no papel […] aí sou um bocado penalizada, por não me conseguir na escrita expressar." … "a prática que devia ser valorizada e não é…" "A nossa criatividade, a nossa criatividade na ponderação na avaliação, a criatividade devia ter um peso, e mais vamos ser educadores e professores dos 1º anos, pelo menos falamos só dos professores do 1º ciclo, devia ter um peso um bocadinho maior do que aquilo que tem em relação à parte teórica… porque é assim, se a pessoa tiver a parte teórica, teoricamente bem preparada, pode não ter criatividade…[…] "Se tiver muita criatividade mas depois ali a escrever (gesticula como se não tivesse jeito para escrever), é um 10 mas ali à rasquinha e muito por favor…" […] "Eu acho que até nem pode estar relacionado com a criatividade, é o facto de	tradicionalista e expositiva. No entanto, e relativamente à avaliação, a grande maioria das alunas considera que, apesar de existirem algumas estratégias pedagógicas mais diversificadas nas aulas por parte de alguns professores e que implicam a realização de vários e diversificados trabalhos ao longo do ano a ser realizados para a contagem de uma avaliação contínua, sentem que o maior peso da avaliação se resume posteriormente a testes/ trabalhos escritos, havendo assim, na maioria das disciplinas, uma grande desvalorização dos trabalhos práticos e criativos e que o maior peso da avaliação dado pelos seus professores é resumido num teste final. Neste sentido a docente refere que não existe muito espaço para diversificar a avaliação dado estar tudo já definido nos programas e não podendo assim, a avaliação ser tão criativa quanto isso.

			escreveres bem ou não tão bem… Se calhar se escreveres bem, não quer dizer que não a tenha mas se calhar consegue transmitir melhor, e o que conta é se o portfólio está bem feito do que a nossa prática, ou as estratégias… " "eu posso adotar uma prática ótima e que consiga captar vários grupos e posso ser, mas depois não consigo escrever bem… se calhar a nota não é tão bem sucedida do que uma pessoa que se calhar não utiliza assim estratégias tão adequadas mas depois escreve muito melhor…" "Não é só a nossa maneira de escrever e os erros e etc., é a nossa capacidade reflexiva, isso é bastante valorizado e acho que mais valorizado do que a nossa parte prática do estágio…"…"nós temos muitas vezes aulas teórico práticas em que vamos para a teoria e depois acabamos por fazer uma prática sobre determinado aspeto, para nós depois termos uma ideia sobre como fazer no estágio...mas depois, pronto, a... fica por aí... […] "Acaba por se desvalorizar esse momento de trabalho resumindo a um teste e um trabalho final, e isso é que é importante" […]Mas eu acho que há outros meios de avaliar… Por exemplo, esses trabalhos feitos por nós" […] "Terem uma percentagem maior, talvez, em vez de se calhar 15% se calhar 30%" […] "É que fazemos esses trabalhos em quase todas as aulas, e no fundo o que é valorizado é na avaliação final." […] "Nós já tivemos disciplinas em que só fazíamos trabalhos e não fazíamos frequência, e fomos avaliados na mesma, e eu acho que esses vários trabalhos, dá para ver também a nossa evolução e o nosso trabalho contínuo, do que o teste naquele dia" […] "e muitos trabalhos mas depois no final, pois, resume-se ao teste." […] "Resume-se ao teste." "a criatividade nunca é valorizada…" - As alunas mencionam um exemplo minoritário de uma professora que consideram apresentar estratégias pedagógicas diferentes e para desenvolverem a criatividade ("…eu lembro-me que ela orientou-nos, mais ou menos, deu-nos algumas luzes, não nos atirou aos ursos não é (risadas no grupo), agora no semestre passado disse, agora a partir disto façam, nós já tínhamos também tido uma base, a…ou seja, algo já tinha sido desenvolvido").	
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais	E. d) Relação entre a importância do	Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.		

sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.

Apêndice 28

Relação entre as "vozes" do Docente do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e do Grupo de discentes da Escola Superior de Educação CRIES 3

Tratamento dos resultados da análise de conteúdo da entrevista individual e *Focus-group* da Escola Superior de Educação CRIES 3				
Objetivos Específicos:	**Categorias e itens dos inquéritos**	**Docente**	**Discentes**	**Análise**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações[27] sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	A doente, referindo primeiramente que não é a sua especialidade científica, e falando só empiricamente, compreende a criatividade com algo fora do estabelecido, algo diferente mas que faça sentido, comum pensar diferente, e considera-a uma competência, transversal a qualquer área temática e ligada à flexibilidade mental.	Por unanimidade, as alunas consideram que a criatividade não tem limites, é subjetiva e depende de cada um, e associam-na a uma capacidade para: -Pensar mais além; -Diversificar; -No 1º ciclo, sair do registo do manual e complementar com algo mais individualizado ao contexto; -Reinventar e reinventarmo-nos; -Pensar fora da caixa; -Ser inovador; -Dar alma atribuindo significado a algo; -Encontrar soluções para problemas; -Transformar uma desvantagem em vantagem; -Transformar coisas banais em interessantes;	A docente manifesta que o tema da criatividade não é a sua especialidade científica, e falando só empiricamente, compreende a criatividade com algo fora do estabelecido, algo diferente mas que faça sentido, comum pensar diferente, e considera-a uma competência, transversal a qualquer área temática e ligada à flexibilidade mental. Neste âmbito, tal como a docente, também as alunas consideram que a criatividade não tem limites, é subjetiva e depende de cada um, e associam-na a uma capacidade que possibilita pensar mais além, pensar fora da caixa, reinventar e reinventarmo-nos, inovação, encontrar soluções para problemas, dar alma atribuindo significado a algo, transformar uma desvantagem em vantagem e coisas banais em interessantes; diversificar, e que em contexto do 1º ciclo pode ajudar a sair do registo do manual e complementar

[27] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

				com algo mais individualizado ao contexto.
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	A docente acredita que a criatividade tem de partir de algo e que todos os indivíduos têm um potencial criativo mas nem todos o conseguem desenvolver. Considerando todas as competências passíveis de desenvolvimento, o desenvolvimento da criatividade, segundo a docente, pode ser exponenciado com os estímulos externos, com o trabalho de equipa e em qualquer área.	A opinião generalizada é que a criatividade depende de fatores externos e internos ao indivíduo, e que é uma competência que pode ser desenvolvida, no entanto, a maioria das alunas refere também que, como capacidade, esta já vem com o indivíduo e pode fazer com que algumas pessoas sejam mais criativas do que outras. As mesmas referem inclusive que poderá existir uma predisposição interna ao indivíduo ou base genética ou potencial para ser criativo mas que esta não é determinante para se ser criativo e que as experiências/ estímulos externos podem desenvolver essa capacidade, ou no caso de não existirem, podem fazer com que essa capacidade mingue e diminua ou seja, a maioria do grupo considera que deve haver uma base genética que pode ser potenciada pelos estímulos externos ao indivíduo. De referir no entanto, que uma minoria, (uma aluna), é da opinião que a criatividade não tem a ver com herança genética mas sim com as áreas de interesse de cada um e com os estímulos exteriores ao indivíduo. Neste sentido, a criatividade é maioritariamente considerada como uma capacidade que pode ser desenvolvida, que nasce connosco e influencia a forma como vemos o mundo, que o ambiente exterior contribui para o desenvolvimento ou não dessa capacidade dando ou não oportunidades/ possibilidades para a desenvolver, e que, para além das capacidades inatas ou do ambiente exterior também a personalidade dos indivíduos poderá determinar até que ponto permitem ou não o desenvolvimento desse mesmo potencial, aproveitando ou não as oportunidades oferecidas pelo meio envolvente.	As opiniões de docente e alunas são convergentes compreendendo ambas as partes que a criatividade tem de partir de algo e que todos os indivíduos têm uma base genética ou potencial criativo mas nem todos o conseguem desenvolver. Segundo a docente, todas as competências como a criatividade, são passíveis de desenvolvimento através dos estímulos externos, com o trabalho de equipa e em qualquer área. Neste sentido as alunas acrescentam Mesmo podendo existir uma predisposição interna ao indivíduo (base genética ou potencial para ser criativo), esta não é determinante para se ser criativo uma vez que as experiências/ estímulos externos podem desenvolver essa capacidade, ou no caso de não existirem, podem fazer com que esse potencial mingue e diminua. De referir no entanto, que uma minoria, (uma aluna), é da opinião que a criatividade não tem a ver com herança genética mas sim com as áreas de interesse de cada um e com os estímulos exteriores ao indivíduo. Assim, para a maioria das alunas e para a docente, a criatividade é considerada uma capacidade que pode ser desenvolvida, que nasce connosco e influencia a forma como vemos o mundo, que o ambiente exterior contribui para o desenvolvimento ou não dessa capacidade ao dar ou possibilitar oportunidades para a desenvolver, e que, para além das capacidades inatas ou do ambiente exterior também a personalidade dos indivíduos poderá determinar até que ponto permitem ou não o desenvolvimento desse mesmo potencial, aproveitando ou não as oportunidades oferecidas pelo meio envolvente.

	E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	A docente considera que ninguém produz nada a partir do nada e que por isso, como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade, para além de alguma predisposição ou potencial genético inerente ao indivíduo para determinada área, os estímulos externos realçando o contexto onde vivem e as oportunidades e experiências que nele têm, seja na escola, família, televisão, ou outros contextos…, o trabalho em equipa e colaboração, o entusiasmo, motivação e empenho que dedicam ao que fazem, as pessoas com quem interagem e a personalidade de cada um que permitirá ou não a abertura e flexibilidade para aceitar e fazer algo diferente, tanto das pessoas com quem interagem como do próprio indivíduo. No caso específico da escola, tanto professores como alunos devem ter abertura de espírito para fazer e aceitar ideias criativas para se poder potenciar a competência criativa, tanto em alunos como em professores.	Como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação a maioria considera poderem existir estímulos internos (como eu me sinto internamente) ou externos (como os outros me fazem sentir perante determinada situação exterior): - Ambiente: regras/liberdade, rotinas - Pessoa: personalidade, temperamento, estado de espírito no momento (o agora), interesses/motivações, confiança/segurança, conhecimento, vivências, genética, Relativamente ao ambiente, a maioria das alunas refere que, se o indivíduo estiver num ambiente que permite desenvolver a criatividade a criatividade tende a desenvolver-se. No entanto, as alunas abordam as regras existentes nos ambientes sociais também como estímulos oferecidos pelo ambiente e nesse sentido, o grupo divide as suas opiniões em dois pólos opostos, aquele que menciona que as regras impostas pela sociedade ou impostas num trabalho a desenvolver ou quando estas são muito rígidas e inflexíveis inibem castrando a criatividade dos indivíduos pelo simples facto de existirem regras, e um grande grupo maioritário que contrapõe mencionando que para existir criatividade devem existir regras e liberdade também, num equilíbrio, que a criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma de solução a essas mesmas condições, referindo inclusive a criatividade como uma forma de solucionar problemas e que muitas vezes surge em ambientes que não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores, devendo haver algum desconforto para provocar o encontro de soluções através da criatividade. Acima de tudo a grande maioria das alunas refere que tais respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu", para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras. Por conseguinte, para esta posição maioritária, os limites não determinam o desenvolvimento ou inibição da criatividade mas sim a personalidade do indivíduo.	Relativamente às opiniões entre docente e alunas e acerca dos fatores potenciadores/inibidores da criatividade na educação, as opiniões são unanimes na maioria dos aspetos tais como os estímulos internos contemplados como: o a predisposição ou potencial genético; a personalidade do indivíduo que permitirá ou não a abertura e flexibilidade para aceitar e fazer algo diferente, tanto das pessoas com quem interagem como do próprio indivíduo. A docente refere inclusive que, e no caso específico da escola, tanto professores como alunos devem ter abertura de espírito para fazer e aceitar ideias criativas para se poder potenciar a competência criativa, tanto em alunos como em professores; as motivações e interesses do indivíduo que depois se repercutem no entusiasmo e empenho no que faz; as alunas acrescentam aos fatores internos ainda o estado de espírito no momento (o agora), a confiança e segurança no próprio indivíduo, e a base de conhecimento que traz consigo. Neste âmbito, do conhecimento, o grupo de alunas divide as suas opiniões. Um grupo menciona que o conhecimento pode potenciar a criatividade uma vez que para se criar é preciso uma base de conhecimento, um estímulo ou suporte de segurança, um estímulo ou inspiração para a existência de criatividade e essa inspiração depende do conhecimento do que já existe, que existe sempre um fundamento teórico, que existe sempre uma evolução pois a criatividade não surge do nada. Esta opinião é também partilhada pela docente ao mencionar que a criatividade não surge do nada e que tem de haver sempre uma base evolutiva da ideia criativa. Um segundo outro grupo de alunas considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, pode sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado parecido com a nova ideia e que a criatividade tanto pode surgir de uma transformação de algo já existente, como também pode surgir de nada que já tenha sido criado. Também o aspeto da idade é compreendido como facilitador ou limitador da criatividade, em interação com a personalidade e uma minoria de alunas compreende que as crianças são tendencialmente mais criativas que os adultos.

			É neste sentido que a grande maioria de alunas menciona que a personalidade do indivíduo é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos, que, independentemente do ambiente ser favorável ou não para o indivíduo é a sua personalidade, estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade e os seus interesses/ motivações, a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade. Referem inclusive que o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, limitador ou não, tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar se predispõe a sair da sua zona de conforto e encara o desafio/atividade/estímulo, ou seja, a barreira à criatividade é o "eu", o próprio indivíduo. É o próprio indivíduo que coloca os seus próprios limites. Neste âmbito, algumas alunas separam a personalidade de genética, referindo que não se relacionam e outras com opinião de que podem estar relacionadas mas sendo distintas, As mesmas consideram a personalidade como algo que se constrói e se molda ao longo da vida e a genética como uma base imutável e que nasce com a pessoa. Neste seguimento uma minoria distingue três componentes internos influenciadores na criatividade: genética (que nasce connosco), personalidade (que se vai desenvolvendo) e o temperamento (essência, caraterísticas do indivíduo e que o tornam único) Mencionado por aproximadamente metade do grupo, a rotina é também outro fator que poderá ajudar a desenvolver a criatividade em contexto de educação e que gera opiniões discordantes fazendo com que um pequeno grupo não concorde que a rotina possa influenciar a criatividade, enquanto que as restantes considerem que o facto de existirem rotinas poderá transmitir segurança e confiança ao indivíduo para exprimir as suas ideias O conhecimento é também outro aspeto que algumas alunas consideram poder potenciar a criatividade. Mas neste âmbito, do conhecimento, o grupo divide novamente as suas opiniões. Um pólo menciona que o conhecimento pode potenciar a criatividade uma vez que para se criar é	Ainda acerca dos considerados fatores internos ao desenvolvimento da criatividade, algumas alunas separam a personalidade de genética, referindo que não se relacionam e outras com opinião de que podem estar relacionadas mas sendo distintas. As mesmas consideram a personalidade como algo que se constrói e se molda ao longo da vida e a genética como uma base imutável e que nasce com a pessoa. Ainda neste seguimento uma minoria de alunas distingue três componentes internos influenciadores na criatividade: genética (que nasce connosco), personalidade (que se vai desenvolvendo) e o temperamento (essência, caraterísticas do indivíduo e que o tornam único). Como estímulos externos são realçados pela docente e alunas o ambiente ou contextos de vida onde se insere o indivíduo no sentido em que compreendem o indivíduo também como um constructo de suas vivências e que tais vivências podem potenciar oportunidades e experiências que contribuam para o desenvolvimento da sua criatividade, seja na escola, família, televisão, ou outros. A docente acrescenta ainda que o trabalho em equipa e de colaboração poderá potenciar também a criatividade. Relativamente ao ambiente onde se insere o indivíduo as alunas incluem alguns fatores que poderão influenciar a criatividade tais como: as regras existentes nos ambientes sociais são compreendidas também como estímulos e nesse sentido, o grupo divide-se em dois grupos opostos, aquele que menciona que as regras impostas pela sociedade ou impostas num trabalho a desenvolver na escola ou quando estas são muito rígidas e inflexíveis inibem castrando a criatividade dos indivíduos pelo simples facto de existirem regras, e um grande grupo maioritário que contrapõe mencionando que para existir criatividade devem existir regras e liberdade também, num equilíbrio, que a criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma de solução a essas mesmas condições, referindo inclusive a criatividade como uma forma de solucionar problemas e que muitas vezes surge em ambientes que não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores, devendo haver algum

			preciso uma base de conhecimento, um estímulo ou suporte de segurança, um estímulo ou inspiração para a existência de criatividade e essa inspiração depende do conhecimento do que já existe, existe sempre um fundamento teórico, que existe sempre uma evolução pois a criatividade não surge do nada, e um outro pólo que considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, pode sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado parecido com a nova ideia e que a criatividade tanto pode surgir de uma transformação de algo já existente, como também pode surgir de nada que já tenha sido criado. As experiências de vida são também mencionadas por uma minoria alegando que, sendo o indivíduo um constructo de suas vivências, estas influenciam a criatividade. Algumas alunas referem também o aspeto da idade como podendo ser facilitar ou limitar a criatividade ao considerarem (uma minoria de alunas) que as crianças são tendencialmente mais criativas que os adultos.	desconforto para provocar o encontro de soluções através da criatividade; a rotina é também outro fator considerado pelas alunas e que poderá ajudar a desenvolver a criatividade em contexto de educação e que gera opiniões discordantes fazendo com que um pequeno grupo não concorde que a rotina possa influenciar a criatividade, e outro grupo maioritário que considera que o facto de existirem rotinas poderá transmitir segurança e confiança ao indivíduo para exprimir as suas ideias. Acima de tudo a grande maioria das alunas refere que tais respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu", para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras. Por conseguinte, para esta posição maioritária, os limites não determinam o desenvolvimento ou inibição da criatividade mas sim a personalidade do indivíduo. É neste sentido que a grande maioria de alunas menciona que a personalidade do indivíduo é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos, que, independentemente do ambiente ser favorável ou não para o indivíduo é a sua personalidade, estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade e os seus interesses/ motivações, a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade. Referem inclusive que o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, limitador ou não, e que tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar se predispõe a sair da sua zona de conforto e encara o desafio/atividade/estímulo, ou seja, a barreira à criatividade é o "eu", o próprio indivíduo. É o próprio indivíduo que coloca os seus próprios limites.
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	A docente considera muitíssimo importante desenvolver as questões da criatividade em contexto de formação de professores para que os futuros professores consigam também posteriormente sensibilizar os seus alunos para a criatividade e criar oportunidades de desenvolvimento dessas mesmas competências nos	Por unanimidade do grupo as alunas consideram de extrema importância o desenvolvimento da criatividade na formação de professores e apresentam várias justificações tais como: - Porque torna o ensino e a aprendizagem mais motivador e desafiante; - Porque prepara o indivíduo tanto a	Tanto a docente como as alunas são da opinião que o desenvolvimento da criatividade durante o curso é de extrema importância por compreenderem que, por ser uma competência transversal, se pode desenvolver em qualquer área curricular ajudando o professor a fazer interligação de conteúdos, fazendo a

		seus alunos. Realça a importância do desenvolvimento da criatividade durante a formação não só para estarem mais aptos, sensibilizados e preparados a desenvolver a criatividade nos futuros alunos, como também por ser uma competência transversal que se pode desenvolver em qualquer área curricular.	nível pessoal (para superar os desafios do dia-a-dia) como profissional; - Porque um professor sensibilizado para a criatividade e que seja criativo consegue potenciar melhor a criatividade dos seus alunos do que um professor que não a valoriza e que não seja criativo; - Porque, sendo professores de monodocência no 1º ciclo devemos fazer interdisciplinaridade e para tal o professor tem que ser criativo para ligar os conteúdos; - Porque a capacidade criativa do professor ajuda-o a criar ligações entre conteúdos e a ajustá-los à realidade dos seus alunos; - Porque a criatividade é um fator determinante para que o professor consiga desenvolver práticas que relacionem conteúdos e que sejam significativos;	interdisciplinaridade, e a ajustá-los à realidade dos alunos tornando as aprendizagens mais significativas motivantes e desafiantes, como também poderá aumentar os níveis de sensibilização e melhorar as competências criativas das alunas do curso para posteriormente melhor prepararem atividades criativas, desenvolverem e valorizarem a criatividade também junto dos seus futuros alunos. Neste sentido, docente e alunas consideram ainda que um professor sensibilizado para a criatividade e que seja criativo conseguirá potenciar melhor a criatividade dos seus alunos do que um professor que não a valoriza e que não seja criativo. Referem ainda que o desenvolvimento de competências criativas poderá contribuir para uma melhoria do dia-a-dia de qualquer indivíduo e não só ao nível profissional no sentido em que o pode ajudar a resolver mais facilmente problemas e desafios na sua vida.
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	A docente é da opinião que as pessoas que tiveram uma formação, quer inicial quer ao longo da vida, direcionada para o desenvolvimento da criatividade estão, à partida, mais aptas para desenvolver essa competência junto dos seus alunos também. Por outro lado, professores que não desenvolveram essa competência poderão ser pessoas mais rígidas na forma de pensar e atuar, menos flexíveis podendo inclusive inibir a criatividade de terceiros (alunos inclusive). Refere inclusive que ao se poder desenvolver a criatividade em qualquer área curricular, para além de se desenvolverem os conteúdos da área em questão estar-se-ão a desenvolver outras competências, de outras naturezas curriculares e importantes também.	Consideram por unanimidade que o desenvolvimento da criatividade poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor na medida em que: - Se o professor não for criativo terá mais dificuldade em direcionar as ideias das crianças para os conteúdos que quer abordar e os objetivos que quer alcançar; - O desenvolvimento da criatividade durante a formação dos professores prepara o futuro professor para que este esteja melhor preparado para reagir de improviso e criativamente no dia-a-dia ao lidar com crianças espontâneas; - O professor, enquanto modelo para as crianças, precisa de estar criativamente apto para também dar o exemplo aos seus alunos. Neste sentido, consideram que o professor enquanto modelo, se for criativo pode incentivar a criança também a sê-lo, ou pelo contrário, se não for criativo acaba por não ajudar a desenvolver a criatividade da criança. Reforçam ainda que os estímulos são muito importantes e por isso é importante preparar também criativamente os futuros professores para que estes possam ir mais além nas suas práticas pedagógicas;	Tanto a docente como as alunas concordam que o desenvolvimento da criatividade poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor na medida em que: - O desenvolvimento da criatividade durante a formação dos professores prepara o futuro professor para melhor reagir de improviso e criativamente no dia-a-dia ao lidar com crianças espontâneas, a preparar atividades promotoras da criatividade nos seus alunos, bem como a desenvolvê-la e valorizá-la. - Potencia a interdisciplinaridade, a motivação dos alunos e as aprendizagens mais significativas - O professor, enquanto modelo para as crianças, precisa de estar criativamente apto para também dar o exemplo aos seus alunos. Neste sentido, consideram que o professor enquanto modelo, se for criativo pode incentivar a criança também a sê-lo, ou pelo contrário, se não for criativo acaba por não ajudar a desenvolver a criatividade da criança, podendo até inibir a criatividade. Compreendem ainda que, se o professor não for criativo terá mais dificuldade em direcionar as ideias das crianças para os conteúdos que quer abordar e os objetivos que quer alcançar;
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.**	A docente é da opinião que o desenvolvimento da criatividade durante o curso	Alunas na sua maioria manifestam que o desenvolvimento da criatividade durante o curso	A docente e as alunas são da opinião que o desenvolvimento da criatividade durante o curso

Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	[Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	depende tanto da flexibilidade mental das alunas como da dos professores. Nesta continuidade, e não sentindo poder para falar de todas as unidades curriculares, refere que, na qualidade de coordenadora de curso, sente que esse desenvolvimento é bem visível nas expressões, nas unidades que ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), quer através do plano de estudos quer dos trabalhos que apresentam. Neste sentido, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela docente são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Relativamente acerca da opinião sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso ou não, a docente menciona que tal desenvolvimento está dependente tanto da criatividade dos professores como da das alunas e da forma como elas vivenciaram as experiências que lhes foram oferecidas durante o curso. Acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que por si só já terá valido a pena de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade. A docente refere ainda que, ao promover experiências potenciadoras do desenvolvimento da criatividade, mesmo que tais	varia consoante as cadeiras, que há cadeiras em que dão ferramentas e incentivam a serem criativas e noutras cadeiras isso não acontece; - Grande parte das alunas refere que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguem incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, e que, neste sentido, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento, que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo. A título de exemplo uma aluna refere uma situação pontual durante o curso que tinha como principal propósito o desenvolvimento da criatividade, e que coincidiu com a visita de uma professora externa à escola. Nesta continuidade, algumas alunas contrapõem alegando que, o que para umas alunas pode ser considerado uma ferramenta para o desenvolvimento da criatividade, para outras, consoante o seu estilo de aprendizagem, pode não ser percecionado como tal; Nesta continuidade, a maioria das alunas considera que durante o curso são dadas oportunidades que implicitamente desenvolvem a criatividade, que na teoria os professores do curso gostam que os alunos sejam criativos mas que depois na prática, através da avaliação, não valorizam assim tanto a criatividade; Quanto à forma como a criatividade é desenvolvida ou inibida durante o curso as opiniões das alunas dividem-se ao apresentarem perspetivas antagónicas tais como: - Algumas alunas referem que os temas sugestivos podem ser compreendidos como ponto de partida para a criatividade despoletar, no entanto, esses mesmos temas são compreendidos como limitadores dessa mesma criatividade por outras alunas; - Um grupo de alunas refere que a criatividade é desenvolvida ao longo do curso através de desafios que lhes são colocados pelos professores, no entanto, um outro grupo de alunas contrapõe argumentando que na prática são propostos desafios que indiretamente desenvolvem a criatividade sem que seja esse o objetivo principal, e que a criatividade acaba por surgir pela vontade da aluna fazer algo criativo pela sua	depende tanto da flexibilidade mental de professores como da de alunas e da forma como elas vivenciam as experiências que lhes são oferecidas durante o curso. Consideram ainda que tal desenvolvimento varia consoante as cadeiras e neste âmbito as alunas referem que há cadeiras em que dão ferramentas e incentivam a serem criativas e noutras cadeiras isso não acontece. Já para a docente esse desenvolvimento é bem visível nas áreas das expressões e nos Seminários Interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), quer através do plano de estudos quer dos trabalhos que apresentam. A docente acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também, o que por si só já terá valido a pena de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade. Na perspetiva das alunas, a maioria refere que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguem incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, e que, neste sentido, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento, que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo. A título de exemplo uma aluna refere uma situação pontual durante o curso que tinha como principal propósito o desenvolvimento da criatividade, e que coincidiu com a visita de uma professora externa à escola. Nesta continuidade, algumas alunas contrapõem alegando que, o que para umas alunas pode ser considerado uma ferramenta para o desenvolvimento da criatividade, para outras, consoante o seu estilo de aprendizagem, pode não ser percecionado como tal; Ainda neste seguimento a maioria das alunas considera que durante o curso são dadas oportunidades que indiretamente desenvolvem a criatividade, que na teoria os professores do curso gostam que os alunos sejam criativos mas que depois na prática, através da avaliação, não

		experiências não estejam diretamente relacionadas com a sua área curricular, estas poderão despoletar outras situações de aprendizagem igualmente ricas e criativas que interliguem áreas curriculares e conhecimentos.	autonomia, havendo muito poucos momentos em formação dedicada ao desenvolvimento da criatividade como primeiro objetivo. Neste sentido, consideram que a criatividade acaba por ser desenvolvida como um meio para realizar alguma proposta de trabalho, não como um fim ou propósito principal. Uma grande maioria consideram ainda que não sente, na prática, que o desenvolvimento da criatividade faça parte do currículo de formação de professores, podendo esta ser desenvolvida em qualquer outro curso pela forma como as alunas respondem aos desafios, fazendo-o autonomamente e por quererem ser criativas, quererem fazer algo diferente e estimulante, não sentindo assim a existência de diversidade de focos de inspiração nem de exercícios específicos para o seu desenvolvimento. - A apresentação de exemplos práticos de ideias criativas pelos professores são também compreendidos de dois pontos de vista diferentes, podendo ser encarados por algumas como incentivos práticos mas por outras, por limitadores da criatividade acrescentando ainda que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade (podendo estes limitá-la), devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim.	valorizam assim tanto a criatividade. Relativamente à forma como a criatividade é desenvolvida durante o curso, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, o que por si só poderá refletir o próprio envolvimento, motivação e criatividade da docente coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela docente são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Quanto à forma como a criatividade é desenvolvida ou inibida durante o curso e segundo as alunas as opiniões dividem-se ao apresentarem perspetivas antagónicas tais como: - Um grupo de alunas refere que a criatividade é desenvolvida ao longo do curso através de desafios que lhes são colocados pelos professores, no entanto, um outro grupo de alunas contrapõe argumentando que na prática são propostos desafios que indiretamente desenvolvem a criatividade sem que seja esse o objetivo principal, e que a criatividade acaba por surgir pela vontade da aluna fazer algo criativo pela sua autonomia, havendo muito poucos momentos em formação dedicada ao desenvolvimento da criatividade como primeiro objetivo. Neste sentido, consideram que a criatividade acaba por ser desenvolvida como um meio para realizar alguma proposta de trabalho, não como um fim ou propósito principal. Uma grande maioria considera ainda que não sente, na prática, que o desenvolvimento da criatividade faça parte do currículo de formação de professores, podendo esta ser desenvolvida em qualquer outro curso pela forma como as alunas respondem aos desafios, fazendo-o autonomamente e por quererem ser criativas, quererem fazer algo diferente e estimulante, não sentindo assim a existência de diversidade de focos de inspiração nem de exercícios

				específicos para o seu desenvolvimento. - Algumas alunas referem que os temas sugestivos podem ser compreendidos como ponto de partida para a criatividade despoletar, no entanto, esses mesmos temas são compreendidos como limitadores dessa mesma criatividade por outras alunas. Neste sentido, também a apresentação de exemplos práticos de ideias criativas pelos professores são também compreendidos de dois pontos de vista diferentes, podendo ser encarados por algumas como incentivos práticos mas por outras, por limitadores da criatividade acrescentando ainda que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade (podendo estes limitá-la), devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim principal.
	E. c.3. Incentivo a novas ideias. [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	A docente considera que as alunas são incentivadas a terem novas ideias, quer através de atividades promovidas pelos docentes do curso como por exemplo a ida a exposições, visitas de estudo, intercâmbios entre outros alunos de outros anos/ escolas, entre outras, como também através de pesquisa de jogos, o debate de ideias e a leitura de livros antes de iniciarem o planeamento de atividades pedagógicas ou melhoria das mesmas, planificação de atividades pedagógicas nos quais se prioriza a criatividade e o estabelecimento de pontes interdisciplinares.	Opiniões muito divergentes no grupo e quanto ao incentivo a novas ideias: para a grande maioria das alunas existe o incentivo para terem novas ideias e para uma minoria não, e que tal divergência de opiniões, segundo algumas alunas, pode estar relacionada com a forma como cada uma é sensível ao estímulo e o recebe ou não, com as próprias expetativas das alunas mediante os trabalhos que realiza e também com o que os professores consideram ser criativo ou não. Nesta continuidade, a maioria das alunas refere que são incentivados a terem novas ideias durante o curso, no entanto, mais uma vez as opiniões divergem na forma como esse incentivo é feito. A forma como são incentivadas a terem novas ideias é, para a generalidade do grupo, feita de forma teórica e não através de propostas de trabalho feitas com esse propósito. Nesta maioria, as alunas referem que algumas vezes são propostos trabalhos muito rígidos em termos de regras de execução e que limitam a criatividade. Distinguem inclusive incentivo de desenvolvimento dizendo que o incentivo existe embora existam poucas propostas para o seu desenvolvimento, tendo que a aluna desenvolver a criatividade autónoma e implicitamente aos trabalhos que realiza, e não sendo promovidos exercícios de desenvolvimento da criatividade específicos durante o curso para esse efeito; Neste âmbito, uma pequena minoria manifesta claramente a opinião contrária referindo que a maior parte das vezes	A docente considera que as alunas são incentivadas a terem novas ideias, quer através de atividades promovidas pelos docentes do curso como por exemplo a ida a exposições, visitas de estudo, intercâmbios entre outros alunos de outros anos/ escolas, entre outras, como também através de pesquisa de jogos, o debate de ideias e a leitura de livros antes de iniciarem o planeamento de atividades pedagógicas ou melhoria das mesmas, planificação de atividades pedagógicas nos quais se prioriza a criatividade e o estabelecimento de pontes interdisciplinares. A maioria das alunas é da mesma opinião da docente e quanto ao incentivo a novas ideias, sendo que, e no entanto, um pequeno grupo apresenta opinião divergente. Tal divergência de opiniões, segundo algumas alunas, pode estar relacionada com a forma como cada uma é sensível ao estímulo e o recebe ou não, com as próprias expetativas das alunas mediante os trabalhos que realiza e também com o que os professores consideram ser criativo. Relativamente à forma como esse incentivo é feito mais uma vez as opiniões dentro do grupo de alunas divergem. Para a generalidade, tal incentivo é feito de forma teórica e não através de propostas de trabalho com esse propósito. Nesta maioria, as alunas referem que algumas vezes são propostos trabalhos muito rígidos em termos de regras de execução e que limitam a criatividade e distinguem inclusive incentivo de desenvolvimento dizendo que o incentivo existe embora

			incentivam e desenvolvem a criatividade durante o curso, que sente que a criatividade é valorizada durante o curso e que essa valorização serve como incentivo à realização de mais trabalhos criativos. No entanto, algumas alunas contrapõem alegando que a criatividade é incentivada mas no fim, como feedback numa nota, mas que não o é ao longo do processo de realização de trabalhos; Nesta continuidade, a maioria das alunas consideram que o incentivo a terem novas ideias é também feito através da nota final (avaliação), sendo que, e no entanto, para muitas alunas, tal avaliação não reflete a valorização dos trabalhos criativos; De referir porém, para além da opinião das alunas que consideram que a criatividade não é valorizada na avaliação final, uma minoria refere que essa criatividade é valorizada, e que as opiniões também podem assim variar consoante as expetativas das próprias alunas e os parâmetros de criatividade dos professores avaliadores; Consideram que poderia haver mais debates como o presente focus-grupo, no âmbito de poder haver mais troca de ideias e poder despoletar a criatividade.	existam poucas propostas para o seu desenvolvimento, tendo que a aluna desenvolver a criatividade autónoma e implicitamente aos trabalhos que realiza, e não sendo promovidos exercícios de desenvolvimento da criatividade específicos durante o curso para esse efeito. Neste âmbito, uma pequena minoria manifesta claramente a opinião contrária referindo que a maior parte das vezes incentivam e desenvolvem a criatividade durante o curso, que sentem que a criatividade é valorizada e que essa valorização serve como incentivo à realização de mais trabalhos criativos. Nesta continuidade, a maioria das alunas consideram que o incentivo a terem novas ideias é também feito através da nota final (avaliação), sendo que, e no entanto, para muitas alunas, tal avaliação não reflete a valorização dos trabalhos criativos; De referir porém, para além da opinião das alunas que consideram que a criatividade não é valorizada na avaliação final, uma minoria refere que essa criatividade é valorizada, e que as opiniões também podem assim variar consoante as expetativas das próprias alunas e os parâmetros de criatividade dos professores avaliadores; Acrescentam ainda que poderia haver mais debates como o presente focus-grupo, no sentido de poder haver mais troca de ideias promotoras da criatividade.
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	A docente considera que nas suas aulas existe clima para a expressão de ideias, no entanto, não poderá dizer o mesmo nas outras disciplinas por não estar presente, acreditando contudo, que tal clima também poderá existir, mas por ser criado por outras pessoas, este será com certeza diferente. Neste sentido, a docente acredita que para existir um clima favorável à expressão de ideias é muito importante que haja trabalho de equipa, de envolvimento, de mente aberta e flexível, de colaboração e de troca de ideias para que estas ideias se possam complementar, desenvolver e melhorar. De salientar que a docente demonstra bastante entusiasmo ao relatar episódios de trabalhos de equipa durante os quais as ideias foram criadas e desenvolvidas num clima de proximidade, motivação e partilha, podendo este ser um sinal ou reflexo da existência de um clima de abertura e à vontade para a expressão de ideias nas suas aulas.	Relativamente às opiniões das alunas sobre o clima para a expressão de ideias as opiniões da turma mais uma vez dividem-se em dois grupos. Um minoritário que considera que existe clima para a expressão de ideias, sentindo que na maioria existem momentos de partilha e troca de opiniões embora pudessem existir mais, e um segundo grupo maioritário que refuta esta opinião acrescentando-lhe um novo significado. Neste sentido, esta maioria considera que existe clima para a expressão de ideias ao longo das aulas mas pouco favorável pois sentem que podem exprimir opiniões/ideias mas contidas, e que por isso não consideram ser um clima assim tão propício quanto isso. Tal opinião deste grupo de alunas é justificada por sentirem que depois as suas vozes ou não são ouvidas, ou são desconsideradas por parte de alguns professores com uma tomada de decisão do professor diferente à ideia da aluna, ou seja, que pode até	Tanto a docente como as alunas consideram existir clima para a expressão de ideias, no entanto, presentam opiniões relativamente à extensão desse mesmo clima. Assim, a docente considera que nas suas aulas existe clima para a expressão de ideias, mas que no entanto, não poderá dizer o mesmo nas outras disciplinas por não estar presente, acreditando contudo, que tal clima também poderá existir, mas por ser criado por outras pessoas, este será com certeza diferente. Quanto às opiniões das alunas, estas mais uma vez dividem-se em dois grupos. Um minoritário que considera que existe clima para a expressão de ideias por sentirem que na maioria das aulas existem momentos de partilha e troca de opiniões, (embora pudessem existir mais), e um segundo grupo maioritário que refuta esta opinião acrescentando-lhe um novo significado. Neste sentido, esta maioria considera que existe clima para a expressão de ideias ao longo das aulas mas pouco

			existir clima para a expressão de ideias, embora, e no entanto, sentem que essas ideias não são tidas em conta por parte de alguns professores. Também em contexto de avaliação, e no caso da expressão de ideias ser feita no final do trabalho, as alunas referem que se retraem e não expressam totalmente as suas opiniões e ideias com medo de retaliações na nota final.	favorável pois sentem que podem exprimir opiniões/ideias mas contidas, e que por isso não consideram ser um clima assim tão propício quanto isso. Acrescentam ainda que sentem que por vezes as suas vozes ou não são ouvidas, ou são desconsideradas por parte de alguns professores com uma tomada de decisão do professor diferente à ideia da aluna, ou seja, que pode até existir clima para a expressão de ideias, mas que essas ideias não são tidas em conta por parte de alguns professores. Também em contexto de avaliação, e no caso da expressão de ideias ser feita no final do trabalho, as alunas referem que se retraem e não expressam totalmente as suas opiniões e ideias com medo de retaliações na nota final.
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	A docente, falando acerca da sua prática profissional, considera que é bastante interessada pela aprendizagem dos seus alunos, e manifesta-se bastante preocupada com a formação dos mesmos. Que também por isso faz questão de participar na presente entrevista realizada pela investigadora neste âmbito de estudo da criatividade, e de saber os seus resultados e como forma de obter um feedback do trabalho que tem vindo a ser realizado em vários contextos de ensino superior para um maior ajuste, redireccionamento e sustentação de caminhos e metas de ensino.	O grupo por unanimidade refere que o interesse pela aprendizagem dos alunos depende de professor para professor mas que na maioria sentem que os professores se interessam pelas suas aprendizagens.	O grupo por unanimidade refere que o interesse pela aprendizagem dos alunos depende de professor para professor mas que na maioria sente que os professores se interessam pelas suas aprendizagens. A docente, vai ao encontro da opinião das alunas e, falando acerca da sua prática profissional, considera que é bastante interessada pela aprendizagem dos seus alunos, e manifesta-se bastante preocupada com a formação dos mesmos. Que também por isso faz questão de participar na presente entrevista realizada pela investigadora neste âmbito de estudo da criatividade, e de saber os seus resultados e como forma de obter um feedback do trabalho que tem vindo a ser realizado em vários contextos de ensino superior para um maior ajuste, redireccionamento e sustentação de caminhos e metas de ensino.
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	A docente considera existirem variadas formas de lecionar e como constam os relatos de atividades por ela enunciados ao longo da entrevista. Considera também existir diferentes formas de avaliar havendo os parâmetros e critérios de avaliação habituais e que contemplam os documentos escritos, trabalhos realizados, visitas ao exterior, reflexões, entre outros, e para além disso, formas de avaliação diferentes de um teste habitual, ou "fora da caixa", uma vez "que a criatividade não cabe num teste" como a docente refere, e que tentam ir assim, também ao encontro das expetativas das próprias alunas, como são exemplo as atividades dinamizadas pelas alunas para crianças e em contextos extra planificações de aulas feitas nos seminários pedagógicos.	Acerca das opiniões das alunas sobre a metodologia de ensino a maioria considera que há diversidade de metodologias de ensino adotadas. Referem ainda que as metodologias de ensino são muito direcionadas para a autonomia das alunas e com pouca intervenção dos docentes, podendo ser esta uma metodologia benéfica para o crescimento do futuro professor; Acerca das opiniões das alunas sobre a avaliação, por unanimidade referem que o tipo de avaliação depende do facto das cadeiras serem mais práticas ou mais teóricas e que a avaliação pode ser feita através da avaliação contínua e ao longo dos trabalhos e das aulas, ou na apresentação final dos trabalhos e frequências. No entanto, as alunas sentem que a avaliação contínua é	Relativamente à diversidade de metodologias de ensino as opiniões de docente e a maioria das alunas são convergentes ao considerarem existir variadas formas de lecionar, e como constam os relatos de atividades enunciados pela docente ao longo da entrevista. As alunas referem ainda que as metodologias de ensino são muito direcionadas para a autonomia das alunas e com pouca intervenção dos docentes, podendo ser esta uma metodologia benéfica para o crescimento do futuro professor. Relativamente à forma de avaliar, consideram também existir diferentes formas de avaliar havendo os parâmetros e critérios de avaliação habituais, contínua e final, e que contemplam os documentos escritos

			pouco valorizada e tem pouca expressão na nota final, sendo mais valorizada a nota das frequências. Sentem ainda que para a avaliação contínua os professores contam mais com a presença das alunas do que propriamente com o trabalho que fazem ao longo das aulas, e que, se fossem avaliadas pelo trabalho que realizam durante as aulas poderiam ser penalizadas por, por vezes, as ideias criativas surgirem fora do contexto de sala de aula.	(reflexões e frequências), trabalhos realizados, visitas ao exterior, entre outros. A docente acrescenta ainda e para além disso, formas de avaliação diferentes de um teste habitual, ou "fora da caixa", acrescentando "que a criatividade não cabe num teste" e que tentam ir assim também ao encontro das expetativas das próprias alunas. De referir ainda e àcerca das opiniões das alunas sobre a avaliação, por unanimidade referem que, apesar de sentirem diferentes e diversos momentos de avaliação, sentem que a avaliação contínua é pouco valorizada e tem pouca expressão na nota final, sendo mais valorizada a nota das frequências. Sentem ainda que para a avaliação contínua os professores contam mais com a presença das alunas do que propriamente com o trabalho que fazem ao longo das aulas, e que, se fossem avaliadas pelo trabalho que realizam durante as aulas poderiam ser penalizadas por, por vezes, as ideias criativas surgirem fora do contexto de sala de aula.
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.		
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.		

Apêndice 29

Relação entre as "vozes" de Discentes das ESE´s CRIES 1, 2 e 3.

Tratamento de análise de conteúdo entre entrevistas *Focus-group* das ESE´s CRIES 1, 2 e 3.					
Objetivos Específicos:	**Categorias e itens dos inquéritos**	**CRIES 1**	**CRIES 2**	**CRIES 3**	**Análise**
Obj. 1. a) - Relacionar	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	Alunas referem que a criatividade é: -Uma construção baseada em algo pré-existente com	Alunas manifestam opiniões próximas e relacionam a criatividade com resolução de problemas, originalidade, uma	Por unanimidade, as alunas consideram que a criatividade não tem limites, é subjetiva e depende de cada um, e	Das opiniões apresentadas pelas alunas acerca do conceito sobre a criatividade estas consideram por

representações[28] **sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.		utilizações de outros contextos; - Que a criatividade difere de pessoa para pessoa sendo sempre única; - A criatividade pode ser a "capacidade de resolver problemas" utilizando materiais de outros contextos para arranjar soluções diferentes; - Uma forma de liberdade de expressão; - Consideram que para se ser criativo é preciso sair da sua zona de conforto e sair dos parâmetros, é preciso ter coragem; - Consideram que a criatividade amplia a compreensão de uma pessoa, e que a criatividade de alguém interfere com os indivíduos que estão ao seu redor "obrigando-os" a ampliar também a sua compreensão, (e o que pode ser considerado desconfortável ou não mediante cada indivíduo).	competência a desenvolver, que envolve surpresa, novidade e que não está só relacionada com as expressões artísticas. Referem inclusive que a criatividade baseia-se sempre em algo já existente e que é recriado, reinterpretado, e que cada indivíduo recria à sua maneira.	associam-na a uma capacidade para: -Pensar mais além; - Diversificar; -No 1º ciclo, sair do registo do manual e complementar com algo mais individualizado ao contexto; - Reinventar e reinventarmo-nos; -Pensar fora da caixa; -Ser inovador; -Dar alma atribuindo significado a algo; - Encontrar soluções para problemas; - Transformar uma desvantagem em vantagem; - Transformar coisas banais em interessantes;	unanimidade que a criatividade é uma capacidade associada à resolução de problemas, à inovação, à novidade e ao pensar diferente, a algo único que difere de pessoa para pessoa e que se pode evidenciar em qualquer contexto e área e não só às áreas de expressões como habitualmente é associada, à recriação de algo pré-existente (sendo que esta opinião é partilhada pela esmagadora maioria de alunas à exceção de uma minoria da escola CRIES3). As alunas CRIES1 compreendem ainda a criatividade como uma forma de expressão livre, que implica coragem para sair dos parâmetros habituais e da zona de conforto, que amplia a compreensão de uma pessoa e que interfere também com os indivíduos que estão ao seu redor "obrigando-os" a ampliar também a sua compreensão, (e o que pode ser considerado desconfortável ou não mediante cada indivíduo). As alunas CRIES3 compreendem ainda a criatividade como algo subjetivo e que não tem limites, com transformação e ressignificação de algo.
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	Para a maioria das alunas a Criatividade baseia-se em capacidades "inatas, nascem connosco" e que se desenvolvem como competências ao logo do crescimento, desde crianças. Algumas alunas enfatizam ainda que os gostos e experiências vividas em criança podem influenciar determinantemente a criatividade do indivíduo.	Consideração geral de que a criatividade é uma competência e que pode ser desenvolvida. A maioria das alunas é da opinião que todas as crianças têm capacidade de criar. Consideram que as pessoas têm mais criatividade porque essa competência foi mais desenvolvida em criança, relacionando assim o nível de desenvolvimento criativo do indivíduo	A opinião generalizada é que a criatividade depende de fatores externos e internos ao indivíduo, e que é uma competência que pode ser desenvolvida, no entanto, a maioria das alunas refere também que, como capacidade, esta já vem com o indivíduo e pode fazer com que algumas pessoas sejam mais criativas do que outras. As mesmas referem inclusive que poderá existir uma predisposição interna	Por maioria as alunas inquiridas consideram a criatividade como capacidade e competência. Como capacidade que nasce com todos os indivíduos, que implica uma predisposição genética e que todo as crianças podem criar, sendo que, e no entanto, tal predisposição genética não é considerada determinante para se ser criativo e segundo a maioria das alunas

[28] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

			com o desenvolvimento criativo em criança e reconhecendo haver pessoas mais criativas do que outras. A grande maioria das alunas considera também existirem fatores internos para as pessoas serem criativas, tais como: interesse e personalidade (para ter coragem em se expor à crítica), a idade (querendo ou não criar independentemente do trabalho que possa envolver). Uma minoria (Bela) considera que a criatividade não é inata mas sim uma competência que se desenvolve). Por unanimidade consideram a criatividade como uma competência a desenvolver e referem a importância dos fatores externos no desenvolvimento ou inibição dessas mesmas competências tais como: Estímulos nos 1º anos de vida, fora e dentro da escola, formação contínua, entre outros.	ao indivíduo ou base genética ou potencial para ser criativo mas que este não é determinante para se ser criativo e que as experiências/ estímulos externos podem desenvolver essa capacidade, ou no caso de não existirem, podem fazer com que essa capacidade mingue e diminua ou seja, a maioria do grupo considera que deve haver uma base genética eu pode ser potenciada pelos estímulos externos ao indivíduo. De referir no entanto, que uma minoria, (uma aluna), é da opinião que a criatividade não tem a ver com herança genética mas sim com as áreas de interesse de cada um e com os estímulos exteriores ao indivíduo. Neste sentido, a criatividade é maioritariamente considerada como uma capacidade que pode ser desenvolvida, que nasce connosco e influencia a forma como vemos o mundo, que o ambiente exterior contribui para o desenvolvimento ou não dessa capacidade dando ou não oportunidades/ possibilidades para a desenvolver, e que, para além das capacidades inatas ou do ambiente exterior também a personalidade dos indivíduos poderá determinar até que ponto permitem ou não o desenvolvimento desse mesmo potencial, aproveitando ou não as oportunidades oferecidas pelo meio envolvente.	CRIES3. De referir ainda, e no entanto, que uma minoria, (uma aluna da escola CRIES3 e uma da CRIES2), é da opinião que a criatividade não tem a ver com herança genética mas sim com as áreas de interesse de cada um e com os estímulos exteriores ao indivíduo. Como competência que se pode desenvolver ou inibir ao longo da vida consoante uma série de fatores.
	E. **a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação.** [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	Alunas consideram que para a criatividade na educação ser potenciada deve haver: - Adultos que sejam criativos, que valorizem a criatividade e deem liberdade e espaço para que ela se possa desenvolver, neles próprios e em terceiros; - Depende do clima para a expressão da criatividade, se é ou não favorável à expressão de ideias; - Empatia e confiança entre a pessoa que proporciona ou não o desenvolvimento da	A grande maioria, (à exceção de uma aluna que considera existir apenas fatores externos), considera existirem fatores externos e internos da criatividade na educação sendo que, e no entanto, o grupo, na maioria, dá um ênfase muito maior para a importância dos fatores externos para a potenciação ou inibição da criatividade. Assim, a maioria das alunas considera como fatores internos para as pessoas serem criativas no contexto educativo os seguintes aspetos:	Como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação a maioria considera poderem existir estímulos internos (como cada um se sente internamente) ou externos (como os outros nos fazem sentir perante determinada situação exterior): - Ambiente: regras/ liberdade, rotinas - Pessoa: personalidade, temperamento, estado de espírito no momento (o agora), interesses/ motivações, confiança/ segurança,	Como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação por consenso quase total (à exceção de uma aluna CRIES2) as alunas inquiridas consideram poder existir estímulos internos e externos ao indivíduo. Como estímulos internos as alunas por unanimidade consideram que a personalidade do indivíduo poderá desenvolver ou não o seu potencial criativo, tendo a vontade ou não de o fazer, tendo confiança nele próprio e também coragem para

		criatividade e o indivíduo, e a confiança e estabilidade emocional individual dos mesmos; - Depende do conhecimento e domínio nalguma matéria, podendo ser inibida ou potenciada a criatividade pela forma de transmitir e aplicar esse conhecimento, e não tanto pelo domínio do conhecimento que se tem "Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir..." - Depende da personalidade da pessoa e do modelo que quer ser como professor; - Depende das oportunidades e experiências que o indivíduo tem para desenvolver a criatividade não importando tanto o produto mas sim o processo; A criatividade pode ser potenciada através de experiências lúdicas (brincadeiras); Alunas consideram alguns <u>fatores inibidores</u> da criatividade na educação tais como: - Havendo adultos que não valorizem a criatividade punindo quem tenta ser criativo ou inibindo-o através do receio em sê-lo; Neste sentido algumas alunas consideram que a criatividade é desde criança inibida em contexto educativo e que quando em adultas lhes é exigida a criatividade na sua formação não sabem como fazer por nunca terem tido essa liberdade criativa;	- Interesses/ gostos dos indivíduos (quanto maior o interesse maior o esforço e empenho); Que poderá ser mais fácil potenciar a criatividade em áreas de interesse e que as áreas de interesse diferem de pessoa para pessoa. As áreas de interesse dependem muito do desenvolvimento feito ou não e estão relacionadas com as caraterísticas que são inatas ao indivíduo. - Personalidade (para ter coragem em se expor à crítica ou não); Não é só a sociedade que potencia ou inibe o sujeito criativo mas também a sua própria personalidade é preponderante na aceitação ou não dos juízos e críticas da sociedade. A criatividade depende muito da pessoa e da sua personalidade em querer ou não desenvolver o seu potencial criativo. - Idade (querendo ou não ser criativa independentemente do trabalho que possa envolver); - Capacidades inatas do indivíduo; (Opinião da grande maioria do grupo à exceção de uma aluna) Como fatores externos são considerados pelo grupo e por unanimidade: - Estímulos nos 1ºanos de vida, fora e dentro da escola, considerando que estes determinam e potenciam ou não a criatividade do futuro adulto. - Experiências de vida no sentido em que novas experiências enriquecem. Referem ainda que a pessoa pode ter predisposição para determinada área mas a experiência de vida pode determinar o seu desenvolvimento. Alunas consideram que as experiências de vida podem ser potenciadas pela família, escola sociedade e sua cultura e pela liberdade criativa que proporcionam ao individuo. Algumas alunas consideram que quanto mais experiência de vida o indivíduo tiver mais	conhecimento, vivências, genética. Relativamente ao ambiente, a maioria das alunas refere que, se o indivíduo estiver num ambiente que permite desenvolver a criatividade a criatividade tende a desenvolver-se. No entanto, as alunas abordam as regras existentes nos ambientes sociais também como estímulos oferecidos pelo ambiente e nesse sentido, o grupo divide as suas opiniões em dois polos opostos, aquele que menciona que as regras impostas pela sociedade ou impostas num trabalho a desenvolver ou quando estas são muito rígidas e inflexíveis inibem castrando a criatividade dos indivíduos pelo simples facto de existirem regras, e um grande grupo maioritário que contrapõe mencionando que para existir criatividade devem existir regras e liberdade também, num equilíbrio, que a criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma de solução a essas mesmas condições, referindo inclusive a criatividade como uma forma de solucionar problemas e que muitas vezes surge em ambientes que não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores, devendo haver algum desconforto para provocar o encontro de soluções através da criatividade. Acima de tudo a grande maioria das alunas refere que, tais respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu", para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras. Por conseguinte, para esta posição maioritária, os limites não determinam o desenvolvimento ou	se expor às críticas por fazer diferente. As alunas CRIES1 contemplam ainda neste âmbito a confiança no outro, a quem se expõem, bem como a própria estabilidade emocional do indivíduo. Também acerca da confiança as alunas CRIES3 consideram que esta poderá relacionar-se com o conhecimento que o indivíduo domina em alguma matéria podendo este potenciar também o desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, um grupo de alunas CRIES3 considera que o conhecimento pode potenciar a criatividade uma vez que para se criar é preciso uma base de conhecimento, um estímulo ou suporte de segurança, um estímulo ou inspiração para a existência de criatividade e que essa inspiração depende do conhecimento do que já existe. Este ponto de vista considera que deve existir sempre um fundamento teórico, para haver uma posterior evolução pois pressupõe que a criatividade não surge do nada. No entanto, um outro grupo de alunas CRIES3 considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, que pode sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado parecido com a nova ideia. Ainda acerca do conhecimento as alunas CRIES1 consideram que o domínio e conhecimento em determinada área poderá potenciar ou inibir a criatividade dos pela forma de transmitir e aplicar esse conhecimento e não tanto pelo domínio do conhecimento em si "Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir..." Apontado pela unanimidade das alunas também os interesses, gostos e motivações dos indivíduos poderá traduzir-se num maior esforço e empenho nalguma área/ atividade e tornando assim mais

			criativo pode ser, sendo que, e no entanto, este argumento é contrariado por outras ao associarem a experiência de vida também com a experiência profissional, e alegando que, quanto mais anos de experiência profissional mais acomodado e sem vontade se torna o indivíduo para desenvolver a criatividade. - Formação contínua: Se durante a formação de professores houver estímulo para desenvolver a criatividade então também elas vão estimular os seus alunos no 1º ciclo, no entanto, se os estímulos forem sempre os mesmos também o irão fazer no 1º ciclo como se se tratasse de um ciclo vicioso. Neste sentido a maioria das alunas considera muito importante a formação contínua ao longo da vida para se desenvolver criativamente também e o desenvolvimento da criatividade durante a formação. - Escola: A unanimidade do grupo considera que a educação pode limitar a criatividade no caso de haver regras muito rígidas e que o papel do professor é preponderante para potenciar ou inibir tal competência. Nesta continuidade, consideram que os professores podem potenciar ou diminuir o interesse de um indivíduo e consequentemente a sua criatividade através da exemplificação, da sua própria criatividade e do incentivo e valorização da mesma; - Sociedade e sua cultura: O meio é considerado por unanimidade um forte potenciador ou inibidor da criatividade na medida em que pode também sancionar o que sai da norma e inibir quem é criativo ou o contrário, se der liberdade de expressão e incentivo para se ser criativo. - Família: Na medida em que pode potenciar experiências promotoras do	inibição da criatividade mas sim a personalidade do indivíduo. É neste sentido que a grande maioria de alunas menciona que a personalidade do indivíduo é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos, que, independentemente do ambiente ser favorável ou não para o indivíduo é a sua personalidade, estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade e os seus interesses/ motivações, a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade. Referem inclusive que o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, limitador ou não, tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar se predispõe a sair da sua zona de conforto e encara o desafio/atividade/estímulo, ou seja, a barreira à criatividade é o "eu", o próprio indivíduo. É o próprio indivíduo que coloca os seus próprios limites. Neste âmbito, algumas alunas separam a personalidade de genética, referindo que não se relacionam e outras com opinião de que podem estar relacionadas mas sendo distintas, As mesmas consideram a personalidade como algo que se constrói e se molda ao longo da vida e a genética como uma base imutável e que nasce com a pessoa. Neste seguimento uma minoria distingue três componentes influenciadores na criatividade: genética (que nasce connosco), personalidade (que se vai desenvolvendo) e o temperamento (essência, caraterísticas do indivíduo e que o tornam único) Mencionado por aproximadamente metade do grupo, a rotina é também outro fator que poderá ajudar a desenvolver a	fácil potenciar a criatividade em áreas de interesse. Para as alunas CRIES1 as áreas de interesse dependem muito do desenvolvimento feito ou não, (ao que as alunas CRIES2 consideram que o desenvolvimento feito na infância são preponderantes na criatividade do futuro adulto), e que tais interesses estão relacionados também com as caraterísticas que são inatas ao indivíduo. Neste seguimento, e ainda referente a fatores internos, a quase totalidade das alunas inquiridas considera existirem capacidades inatas ou fatores genéticos relacionados com a criatividade, ou seja, que existe um potencial genético criativo que pode ser desenvolvido. Neste âmbito, algumas alunas CRIES3 separam a personalidade de genética referindo que não se relacionam e outras com opinião de que podem estar relacionadas mas sendo distintas. Compreendem ainda a personalidade como algo que se constrói e se molda ao longo da vida e a genética como uma base imutável e que nasce com a pessoa. A idade é também um fator interno considerado pelas alunas CRIES2 ao poder influenciar a vontade e o à vontade do indivíduo em querer ou não ser criativo independentemente do trabalho que possa envolver. Ainda como fator interno as alunas CRIES3 referem o estado de espírito do indivíduo no momento, ou seja, o agora interno é também contemplado como influenciador da criatividade. Como fatores externos ao indivíduo para desenvolver ou inibir a criatividade, e por unanimidade total, as alunas consideram o ambiente onde se insere o indivíduo e no qual é referido o clima para a expressão da criatividade, com as suas regras instituídas, liberdade de expressão, rotinas, estímulos nele

			desenvolvimento de competências criativas e fomentar clima de liberdade de expressão para que a criatividade ocorra. -Clima de liberdade de expressão: Potenciado pela família, escola, sociedade onde o indivíduo se insere.	criatividade em contexto de educação e que gera opiniões discordantes fazendo com que um pequeno grupo não concorde que a rotina possa influenciar a criatividade, enquanto as restantes considerem que o facto de existirem rotinas poderá transmitir segurança e confiança ao indivíduo para exprimir as suas ideias O conhecimento é também outro aspeto que algumas alunas consideram poder potenciar a criatividade. Mas neste âmbito, do conhecimento, o grupo divide novamente as suas opiniões. Um polo menciona que o conhecimento pode potenciar a criatividade uma vez que para se criar é preciso uma base de conhecimento, um estímulo ou suporte de segurança, um estímulo ou inspiração para a existência de criatividade e essa inspiração depende do conhecimento do que já existe, existe sempre um fundamento teórico, que existe sempre uma evolução pois a criatividade não surge do nada, e um outro pólo que considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, pode sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado parecido com a nova ideia. Um terceiro grupo minoritário de opiniões refere que a criatividade tanto pode surgir de uma transformação de algo já existente, como também pode surgir de nada que já tenha sido criado. As experiências de vida são também mencionadas por uma minoria alegando que, sendo o indivíduo um constructo de suas vivências, estas influenciam a criatividade. Algumas alunas referem também o aspeto da idade como podendo ser facilitar ou limitar a criatividade ao considerarem (uma minoria de alunas) que as crianças são tendencialmente mais criativas que os adultos.	proporcionados, e valorização da criatividade nesse ambiente. São referidos por todos os grupos de alunas exemplos de ambientes potenciadores ou inibidores da criatividade tais como a família, a escola, a sociedade em si onde se insere o indivíduo e nos quais são promovidas experiências de vida no sentido em que novas experiências enriquecem e estimulam a criatividade do indivíduo. Assim, a totalidade das alunas considera que as experiências de vida podem ser potenciadas pela família, escola, sociedade e sua cultura. As alunas na sua maioria consideram também que quanto mais experiência de vida o indivíduo tiver mais criativo pode ser, sendo que, e no entanto, este argumento é contrariado por algumas alunas CRIES2 ao associarem à experiência de vida também a experiência profissional, e alegando que, quanto mais anos de experiência profissional se tem mais acomodado e sem vontade se torna o indivíduo para desenvolver a criatividade. Relativamente ao ambiente, a generalidade das alunas de todas as escolas refere que, se o indivíduo estiver num ambiente que permite desenvolver a criatividade dando liberdade criativa, esta tende a desenvolver-se, mas que, se o individuo estiver num ambiente criado por indivíduos que não valorizem a criatividade punindo quem tenta ser criativo ou inibindo-o através do receio em sê-lo, a criatividade tende a não se desenvolver. Neste âmbito, a maioria de alunas de todas as escolas menciona também as regras impostas pela sociedade ou emprego no sentido em que quando são muito rígidas e inflexíveis podem inibir e sancionar a criatividade dos indivíduos. No entanto, e contrapondo esta posição até certo

					ponto, um grupo maioritário de alunas CRIES3 refere que os ambientes não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores, devendo haver algum desconforto para provocar o encontro de soluções através da criatividade, e abordam o tema das regras existentes nos ambientes também como possíveis estímulos. Acrescentam ainda que para existir criatividade devem existir regras e liberdade também, num equilíbrio, e que a criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma de solução a essas mesmas condições. Mencion ado por um grupo maioritário de alunas CRIES3, a rotina é também considerada como outro fator que poderá ajudar a desenvolver a criatividade em contexto de educação na medida em que, o facto de existirem rotinas poderá transmitir segurança e confiança ao indivíduo para exprimir também as suas ideias. Nesta continuidade, a generalidade das alunas inquiridas dá uma ênfase muito grande para a importância dos fatores externos como potenciadores ou inibidores da criatividade e que a pessoa pode ter predisposição para determinada área mas a experiência de vida pode determinar o seu desenvolvimento. Neste âmbito a maioria das alunas CRIES3 e algumas CRIES1 e 2 apresentam uma outra perspetiva que, embora realce as condições externas ao indivíduo compreende também que tais respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu" para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras. Para estas alunas, os fatores externos não

					determinam o desenvolvimento ou inibição da criatividade mas sim o próprio indivíduo, no sentido em que a sua personalidade é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos e independentemente o ambiente ser favorável ou não. É a sua personalidade, o seu estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade, os seus interesses, motivações, e a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade. Nesta perspetiva o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, e tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar se predispõe a sair da sua zona de conforto e se encara o estímulo como um limite ou como um desafio potenciador, ou seja, o limitador ou potenciador da criatividade é o próprio "eu" por ser ele que coloca os seus próprios limites.
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	Por unanimidade as alunas consideram que é extremamente importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores alegando que: - Através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes; - Pode-se ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina - A criatividade potencia/ reforça aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a desenvolvê-los também; - A criatividade contribui para potenciar a	Por unanimidade consideram muito importante desenvolver a criatividade durante o curso alegando vários motivos tais como: - Consideram que, se os professores forem também criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar, potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la: ("se os professores nos influenciarem e promoverem a nossa criatividade nós também a vamos promover nas crianças, as crianças também serão mais criativas"); - A criatividade pode ajudar a pensar, planificar e realizar atividades diferentes com os seus alunos; - Consideram que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas	Por unanimidade do grupo as alunas consideram de extrema importância o desenvolvimento da criatividade na formação de professores e apresentam várias justificações tais como: - Porque torna o ensino e a aprendizagem mais motivador e desafiante; - Porque prepara o indivíduo tanto a nível pessoal (para superar os desafios do dia-a-dia) como profissional; - Porque um professor sensibilizado para a criatividade e que seja criativo consegue potenciar melhor a criatividade dos seus alunos do que um professor que não a valoriza e que não seja criativo; - Porque, sendo professores de monodocência no 1º ciclo devemos fazer interdisciplinaridade e para tal o professor tem que ser criativo para ligar os conteúdos;	Por unanimidade as alunas consideram que é extremamente importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores por diversos motivos tais como: Consideram que, se os professores forem também criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar, potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la. Neste sentido as alunas CRIES2 acrescentam ainda que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem-se mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas, e que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional e expositivo então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer.

		resolução de problemas do dia-a-dia, não só em contexto educativo, e neste sentido é considerada uma capacidade muito importante e aplicada no dia-a-dia na resolução de problemas do quotidiano; - A criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo e potencia o bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade "Se a pessoa for criativa não ganha depressões, não ganha ansiedade, não ganha nada!"… "É um equilíbrio, aquela coisinha da balança, se não tivermos criatividade a balança está sempre desequilibrada ou para um lado ou para o outro."	e que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer; - Sentem que também têm de estar em constante formação e desenvolvimento de criatividade para estar sempre atualizadas e de acordo com os tempos, não só para o desenvolvimento pessoal como também para o desenvolvimento das crianças; - Consideram de extrema importância o papel no desenvolvimento da criatividade dos seus futuros alunos e que por isso devem ser preparadas na formação para desenvolverem a criatividade dos seus futuros alunos;	- Porque a capacidade criativa do professor ajuda-o a criar ligações entre conteúdos e a ajustá-los à realidade dos seus alunos; - Porque a criatividade é um fator determinante para que o professor consiga desenvolver práticas que relacionem conteúdos e que sejam significativos;	Compreendem que se pode ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina e que neste sentido, através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo a interdisciplinaridade, aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes. Nesta continuidade de raciocínio é referida pelas alunas inquiridas mencionam que ao se desenvolver a criatividade durante a formação de professores estar-se-á também a preparar o indivíduo tanto a nível pessoal (para superar os desafios do dia-a-dia) como profissional e as alunas CRIES1 acrescentam também que a criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo e potencia o bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade, e ainda que potencia e reforça aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a desenvolvê-los também.
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	Todas as alunas consideram que o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderia melhorar a atuação pedagógica do futuro professor justificando de várias formas tais como: - Melhorava a autoconfiança durante a atuação pedagógica e baixava os níveis de stress; - Diminuía os níveis de competição entre pares; - Desenvolveriam o seu próprio caminho pedagógico "Cada um seguia naturalmente um processo e não um produto" e modelo de professor criativo a seguir "e nós conseguimos de alguma forma encontrar o caminho certo, e isso para mim é que é o professor criativo."	Alunas, por unanimidade consideram que o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica dos futuros professores por diversos motivos tais como: - Melhorar a capacidade de adaptação de professores na preparação de atividades motivantes mediante conteúdos e caraterísticas/ interesses dos alunos; - Aumento da capacidade de compreensão, flexibilidade e tolerância dos professores aceitando diferentes pontos de vista e resoluções de exercícios/ problemas; - Potenciar o aumento e enriquecimento de diversos materiais pedagógicos;	Consideram por unanimidade que o desenvolvimento da criatividade poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor na medida em que: - Se o professor não for criativo terá mais dificuldade em direcionar as ideias das crianças para os conteúdos que quer abordar e os objetivos eu quer alcançar; - O desenvolvimento da criatividade durante a formação dos professores prepara o futuro professor para que este esteja melhor preparado para reagir de improviso e criativamente no dia-a-dia ao lidar com crianças espontâneas; - O professor, enquanto modelo para as crianças, precisa de estar criativamente apto para também dar o	As alunas consideram por unanimidade que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor e apresentam pontos de vista bastantes diferenciados e complementares. Assim, as alunas CRIES1 consideram que, ao desenvolverem a criatividade durante o curso estariam a desenvolver também a sua autoconfiança e diminuir os sus níveis de stress durante a atuação pedagógica, e neste âmbito, as alunas CRIES3 vão ao encontro desta perspetiva por acreditarem que o professor criativo estará melhor preparado para reagir de improviso e adequadamente à espontaneidade das suas crianças e alunos, podendo assim ser mais

			- Melhorar as estratégias para motivar alunos; - Potenciar a compreensão e recetividade para a criatividade dos alunos ("Vamos ter a mente aberta e tentar perceber porque é que fez aquilo"). - Aumentar a possibilidade de aprendizagens significativas nos alunos a partir do momento em que, se o professor for criativo na abordagem pedagógica dos conteúdos estará a destacar os conteúdos pela diferença na sua apresentação imprimindo-a numa aprendizagem mais efetiva na criança; - Se o professor compreender a importância de se ser criativo e da criatividade estará a incutir esses valores às crianças também e com o inverso idem: ("…é importante que o professor compreenda a importância de ser criativo e da criatividade, porque se o professor não for criativo, não tiver essa capacidade de ter a mente aberta também não consegue estar a passar isso para os seus alunos, para as suas crianças… e por isso lá está, restringe a criança");	exemplo aos seus alunos. Neste sentido, consideram que o professor enquanto modelo, se for criativo pode incentivar a criança também a sê-lo, ou pelo contrário, se não for criativo acaba por não ajudar a desenvolver a criatividade da criança. Reforçam ainda que os estímulos são muito importantes e por isso é importante preparar também criativamente os futuros professores para que estes possam ir mais além nas suas práticas pedagógicas;	capaz de direcionar as ideias dos seus alunos para os conteúdos e competências a alcançar. As alunas CRIES1 consideram ainda que o desenvolvimento da criatividade e aumento da confiança como professor, conseguiriam também desenvolver o seu próprio caminho pedagógico construindo-se como professores seguros, confiantes e criativos, e que tal construção e crescimento potenciaria a diminuição da competição entre pares também. Outras perspetivas são assinaladas pelas alunas CRIES2 ao mencionarem que o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderia potenciar um futuro professor mais compreensivo, flexível, recetivo e tolerante à diversidade dos seus alunos e aos seus pontos de vista e criatividade. Nesta continuidade consideram ainda que o desenvolvimento da criatividade poderá aumentar o leque de materiais pedagógicos, melhorar as estratégias e potenciar aprendizagens mais significativas nos alunos a partir do momento em que, se o professor for criativo na abordagem pedagógica dos conteúdos estará a destacar os mesmos pela diferença na sua apresentação imprimindo-a numa aprendizagem mais efetiva na criança. As alunas CRIES3 reforçam os pontos de vista anteriores e acrescentam a importância do modelo de professor criativo para também assim, potenciar e valorizar a criatividade dos seus alunos. De salientar ainda algumas opiniões de alunas e referidas nos questionários e que se referem à necessidade de preparar o futuro professor para poder desenvolver competências nos alunos e mediante o Perfil do Aluno do século XXI desenhado pelo Ministério de Educação português em 2018 e tendo por base diretrizes internacionais tais como a OCDE entre outras organizações, e

					de entre as quais se destacam: " O século XXI traz novos desafios para os/as professores/as. É urgente alterar métodos e ir ao encontro das necessidades das "nossas" crianças" e ainda: "Atualmente há uma necessidade de desenvolver nos alunos determinadas competências que vão além dos conhecimentos teóricos, nomeadamente o sentido crítico, capacidade de seleção de informação, etc. Desta forma, os professores têm de desenvolver a sua criatividade para procurarem novas metodologias e estratégias de responder às necessidades reais dos alunos."
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	As alunas são unânimes ao considerar que na maioria das disciplinas do curso a criatividade é pouco desenvolvida (…"eu apanho um choque muito grande porque chego aqui e não vejo criatividade nenhuma…"), referindo: - Que pedem para as alunas serem criativas mas que não valorizam a criatividade, nem como processo nem como produto; - Que os professores valorizam os produtos que vão ao encontro do conceito que eles próprios têm de criatividade "Os professores concebem a criatividade como um conceito e a partir do momento em que definem criatividade daquela forma só se é criativo dentro daqueles parâmetros." … e neste sentido referem que são criativas "à maneira dela", da professora; - Que durante a supervisão pedagógica não deixam as crianças exprimir-se livremente; - Que as alunas nunca foram incentivadas a desenvolver a criatividade antes do curso e que agora, no curso superior pedem essa criatividade e que agora não sabem o que fazer; - Que não dão espaço ou incentivo para serem criativas inibindo-as através de críticas,	Não consideram que a criatividade seja desenvolvida durante o curso, apenas uma pequena minoria de professores o faz, consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la; Por consenso do grupo de alunas uma minoria de professores no mestrado estimula as alunas para desenvolver a criatividade através de diversidade de atividades; segundo as alunas, os poucos professores que estimulam a criatividade fazem-no, não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dão às alunas, pela possibilidade de troca de ideias em trabalho de grupo/ colaborativo e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados; - A maioria das alunas considera que o desenvolvimento da criatividade tem de partir primeiramente das alunas e que se quiserem desenvolver a criatividade têm que o fazer por elas próprias, autonomamente não sendo através do curso que o vão conseguir fazer; - Consideram, na sua maioria que, ao não construírem, por falta de exemplo, durante o curso, um modelo ideal	Alunas na sua maioria manifestam que o desenvolvimento da criatividade durante o curso varia consoante as cadeiras, que há cadeiras em que dão ferramentas e incentivam a serem criativas e noutras cadeiras isso não acontece; - Grande parte das alunas refere que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguem incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, e que, neste sentido, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento, que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo. A título de exemplo uma aluna refere uma situação pontual durante o curso que tinha como principal propósito o desenvolvimento da criatividade, e que coincidiu com a visita de uma professora externa à escola. Nesta continuidade, algumas alunas contrapõem alegando que, o que para umas alunas pode ser considerado uma ferramenta para o desenvolvimento da	Por unanimidade geral das alunas inquiridas em todas as escolas de formação de professores consideram que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo. Ainda nesta continuidade, um pequeno grupo de alunas CRIES2 e 3 refere que a criatividade é desenvolvida ao longo do curso através de desafios que lhes são colocados pelos professores, sendo que, e no entanto, a grande

		pouco fundamentadas segundo as alunas "Se damos sugestões não somos criativos, somos mal-educados…"; - Que a maioria das aulas durante o curso são baseadas em Powerpoints com definições e que pouco desenvolvem a criatividade com exercícios específicos para esse propósito; - Que nas aulas de cariz mais prático e onde poderiam desenvolver mais a criatividade são confrontadas com PP e poucos exemplos práticos ou os que existem são pouco criativos "as técnicas são sempre as mesmas" … "Porque aqui não temos experiências novas" - Que a escola deveria ser mais seletiva na escolha dos professores para que sejam modelo e potenciadores da criatividade; - Que todo o professor e de qualquer disciplina pode ser criativo embora as alunas constatem que os professores acima dos 60 anos são mais criativos, interligam mais facilmente a teoria com a prática através de associações criativas e exemplos práticos, simplificam o conhecimento e são mais livres na sua transmissão comparativamente com os mais novos que recorrem mais a diapositivos, PowerPoints e manuais, que estão mais presos à teoria e manifestam pouca liberdade criativa para fazerem associações entre a teoria e a prática; Consideram que os professores que não desenvolvem a criatividade durante o curso não o fazem porque: - Para desenvolverem a criatividade têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, e também porque trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade	de professor criativo e a seguir, *à posteriori*, quando forem trabalhar, não irão ter confiança em implementarem atividades diferentes e criativas e que irão seguir as suas bases e exemplos anteriores ao curso, sentindo desta forma mais segurança e confiança nessas bases antigas; Consideram que a criatividade, quando é desenvolvida durante o curso, tal desenvolvimento é feito através de: - Criação de trabalhos durante as aulas que ajudam a ter ideias novas; - Trabalhos de grupo (trabalho de partilha e colaboração); - Planificações; - Temas gerais para desenvolver em grupos e apresentar à turma e temas continuados entre grupos; - Grupos aleatórios e alternados; - Trabalhos de interdisciplinaridade; - Experimentação; - Improvisações; - Reflexões conjuntas; - Exemplificação: Dando exemplos de atividades criativas, embora a exemplificação, por algumas alunas seja considerada potenciadora do desenvolvimento da criatividade é por outras alunas, sob um outro ponto de vista, considerada limitadora no sentido em que restringe balizando a liberdade criativa com os exemplos e regras e que nesse sentido a apresentação não estimula a criatividade e que apenas ficam a conhecer outras ideias. Nesta continuidade um outro pequeno grupo de alunas contrapõe também esta perspetiva alegando que por vezes podem estar a ser estimuladas sem se aperceberem disso mesmo; - Como estratégia que consideram positiva para o desenvolvimento da criatividade destacam um exemplo, minoritário, utilizada	criatividade, para outras, consoante o seu estilo de aprendizagem, pode não ser percecionado como tal; Nesta continuidade, a maioria das alunas considera que durante o curso são dadas oportunidades que implicitamente desenvolvem a criatividade, que na teoria os professores do curso gostam que os alunos sejam criativos mas que depois na prática, através da avaliação, não valorizam assim tanto a criatividade; Quanto à forma como a criatividade é desenvolvida ou inibida durante o curso as opiniões das alunas dividem-se ao apresentarem perspetivas antagónicas tais como: - Algumas alunas referem que os temas sugestivos podem ser compreendidos como ponto de partida para a criatividade despoletar, no entanto, esses mesmos temas são compreendidos como limitadores dessa mesma criatividade por outras alunas; - Um grupo de alunas refere que a criatividade é desenvolvida ao longo do curso através de desafios que lhes são colocados pelos professores, no entanto, um outro grupo de alunas contrapõe argumentando que na prática são propostos desafios que indiretamente desenvolvem a criatividade sem que seja esse o objetivo principal, e que a criatividade acaba por surgir pela vontade da aluna fazer algo criativo pela sua autonomia, havendo muito poucos momentos em formação dedicada ao desenvolvimento da criatividade como primeiro objetivo. Neste sentido, consideram que a criatividade acaba por ser desenvolvida como um meio para realizar alguma proposta de trabalho, não como um fim ou propósito principal. Uma grande maioria consideram ainda que não sente, na prática, que o desenvolvimento da	maioria das alunas inquiridas considera que na prática são propostos desafios que indiretamente desenvolvem a criatividade sem que seja esse o objetivo principal e que a criatividade acaba por surgir pela vontade da aluna fazer algo criativo pela sua autonomia, havendo muito poucos momentos em formação dedicada ao desenvolvimento da criatividade como primeiro objetivo. Assim, consideram que a criatividade acaba por ser desenvolvida como um meio para realizar alguma proposta de trabalho, não como um fim ou propósito principal e uma grande maioria considera ainda que não sente, na prática, que o desenvolvimento da criatividade faça parte do currículo de formação de professores podendo esta ser desenvolvida em qualquer outro curso pela forma como as alunas respondem aos desafios, fazendo-o autonomamente e por quererem ser criativas, quererem fazer algo diferente e estimulante, e não sentindo assim a existência de diversidade de focos de inspiração nem de exercícios específicos para o seu desenvolvimento. As alunas inquiridas consideram ainda que o desenvolvimento da criatividade é variável consoante as unidades curriculares e os professores, e nesta perspetiva são também apresentados dois pontos de vista distintos. Uma minoria de alunas CRIES3 sente que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada, e um maior grupo de alunas no geral que refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência como apontado pelas alunas das escolas CRIES1 e 2 uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade noutras unidades curriculares

		como de quem se expõe à criatividade, o que pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade, (”Porque é muito mais difícil de sair dos parâmetros, deixar que a outra pessoa faça e depois ter que sair da sua zona de conforto. Se tu fazes só isto, é muito mais fácil controlar, trabalhar só naqueles parâmetros. Agora se tu fores muito mais ampla, isso é uma chatice, obrigas a outra pessoa a ampliar também, e isso é muito desconfortável.”); - Não dominam determinado conteúdo (“Porque é que colocam professores a fazer certas e determinadas coisas que não estão tanto à vontade?”…” este tipo de abordagem que o professor faz, é porque não está no contexto, não está dentro do contexto…mas na realidade eles nunca contataram com crianças, eles sabem a teoria”); - Ou não estão motivados para desempenhar determinada função (“Se houvesse um professor que estivesse com vontade de estar ali fazia toda a diferença. E possivelmente quando está nessa altura está muito mais à vontade do que noutras situações em que não está tanto à vontade. Isso faz toda a diferença”);	por uma professora de uma disciplina na qual não dá exemplos não impõe regras, nem limita com indicações muito concretas, propõe atividades abertas nas quais as deixa criar livremente, promove improvisações e a autonomia, proporciona a troca de ideias, os trabalhos de grupo e reflexões conjuntas e que no final valoriza o trabalho feito sempre numa perspetiva construtiva e que por tudo isso sentem a criatividade ser estimulada nessa disciplina; “…eu acho que ela não deu exemplos nenhuns, não disse o que tínhamos que fazer, não disse: isto é ser criativo!, mas nós fomos, e isso estimulou-nos, ou seja, a proposta de atividades estimulou a nossa criatividade, a forma como ela implementou a atividade e a proposta que fez, portanto, lá está, ela propôs a atividade, não disse mais nada, e acho que é isso que as educadoras quando estão a estimular a criatividade, acho eu, é propor atividades, ou é, sei lá, deixar ali um objeto e deixar que as crianças o explorem, não tem que dizer nada […] É a própria estratégia, […] como quer estimular a criatividade, dá-nos um tema e nós temos que fazer por nós… […]e nós também conseguimos perceber o que é que a professora queria, depois através da nossa reflexão, a professora não teve que dizer nada,… É propor uma atividade aberta. […] criou os grupos. Eu acho que isso também ajudou a nós conhecermos o método de trabalho dos outros, e, e, ganharmos mais ideias com, com isso, apesar de nós não gostarmos de trocar de elementos de grupo […] foi uma coisa positiva, […] distribuiu um tema por cada grupo […] é sempre uma atividade improvisada, naqueles minutos, naquela aula, e outra atividade planeada, mas planeada por nós, e não tínhamos nada para seguir, só mesmo o tema geral”;) - Consideram que o desenvolvimento da	criatividade faça parte do currículo de formação de professores, podendo esta ser desenvolvida em qualquer outro curso pela forma como as alunas respondem aos desafios, fazendo-o autonomamente e por quererem ser criativas, quererem fazer algo diferente e estimulante, não sentindo assim a existência de diversidade de focos de inspiração nem de exercícios específicos para o seu desenvolvimento. - A apresentação de exemplos práticos de ideias criativas pelos professores são também compreendidos de dois pontos de vista diferentes, podendo ser encarados por algumas como incentivos práticos mas por outras, por limitadores da criatividade acrescentando ainda que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade (podendo estes limitá-la), devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim.	como na de matemática ou ciências do que nas de expressões. Tal discrepância de desenvolvimento da criatividade entre as diversas disciplinas é justificada ao considerarem mais importante o papel dos professores que lecionam do que a disciplina em si. Neste sentido, e por consenso, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade. Neste seguimento, as alunas de CRIES1 e 2 acrescentam ainda que o conceito de criatividade varia de professor para professor e que neste sentido, ao não irem ao encontro das ideias do professor e do que ele entende por criativo, são penalizadas não só durante a avaliação mas também durante o desenvolvimento das atividades por sentirem ser inibidas quando os professores não se mostram recetivos para compreenderem o ponto de vista das alunas. Acrescentam também que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor. Também sobre a avaliação e por consenso geral das alunas inquiridas em todas as escolas, estas consideram que, mesmo sendo pedida a criatividade não sentem que esta seja valorizada na avaliação final. Assim, e por consenso das alunas inquiridas, uma minoria de professores no mestrado estimula o desenvolvimento da criatividade não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dão às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas (como por exemplo planificações), pela possibilidade de partilha

			criatividade varia consoante as unidades curriculares e os professores; Nesta continuidade, algumas alunas consideram que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada, sendo que, e no entanto, existem opiniões contraditórias de um maior grupo de alunas referindo este que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, no seu curso não se confirma essa tendência uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade na unidade curricular de matemática ou ciências do que nas de expressões e justificando que tal discrepância de desenvolvimento da criatividade nas diversas disciplinas se deve aos professores que a lecionam e não tanto à disciplina em si. Neste sentido, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade; - Consideram que os cursos profissionais desenvolvem mais a criatividade do que a licenciatura ou mestrado de formação de professores do 1º ciclo; - Não notam que tenham evoluído no curso de licenciatura e mestrado ao nível da criatividade mas que aprofundaram alguns conteúdos que iniciaram nos cursos profissionais; - Consideram que o mestrado podia ser muito mais prático; - Sentem que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem atividades: - Nos estágios pedagógicos as alunas sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os		de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas de CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados; A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos. Algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade mas para outras, como limitadores da criatividade no sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas de CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas sem se aperceberem disso mesmo. As alunas de CRIES1 foram as que mais se manifestaram insatisfeitas relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso por todas serem consensuais na opinião, pelos seus recorrentes comentários em jeito de desabafo e exemplos dados de experiências inibidoras da criatividade durante a formação. Assim, manifestaram como justificativa para o pouco desenvolvimento da criatividade o fato de terem aulas muito baseadas em powerpoints, o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores, o considerarem que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a

			mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas planificações para agradar a cada professor; - Consideram que quando os professores estão motivados, como por exemplo para angariar mais alunos para determinado curso, propõem atividades mais cativantes e criativas ("…foi assim porque foi o primeiro ano que existiu aqui na faculdade e os professores estavam super motivados a fazer um curso apelativo aos alunos, para conseguirem angariar mais alunos"); - Sentem na maioria, que os professores cooperantes ficam agradados com as possíveis ideias novas que as estagiárias possam levar mas as mesmas sentem falta de mais sugestões de ideias durante o curso.		liberdade criativa, a não valorização da criatividade na avaliação, por considerarem que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo), por considerarem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos e por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os seus professores têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, e também porque trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade. Acerca da motivação as alunas CRIES2 referem ainda que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas. As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades e criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos.
	E. c.3. Incentivo a novas ideias. [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	Alunas, por unanimidade, consideram que são pouco incentivadas a terem novas ideias durante o curso, inclusive em disciplinas práticas que naturalmente deveriam ser mais criativas e não o são; - Consideram que, através de palavras são incentivadas a serem criativas, mas que na prática sentem existir poucos incentivos ou experiências criativas promovidas pelos professores, e que quando fazem trabalhos diferentes na tentativa de experimentarem novas abordagens e de	- A maioria das alunas refere que a maior parte dos docentes incentiva à criatividade pedindo verbalmente para serem criativas mas que apenas uma minoria estimula na prática. - Várias vozes referindo, ou que através de exemplos conseguem depois desenvolver a ideia criando outra, ou que nas aulas em que não são estimuladas através de exemplos ou exercícios, são-no na medida em que têm que encontrar autonomamente soluções e criar atividades sempre diferentes para	Opiniões muito divergentes no grupo e quanto ao incentivo a novas ideias: para a grande maioria das alunas existe o incentivo para terem novas ideias e para uma minoria não, e que tal divergência de opiniões, segundo algumas alunas, pode estar relacionada com a forma como cada uma é sensível ao estímulo e o recebe ou não, com as próprias expetativas das alunas mediante os trabalhos que realiza e também com o que os professores consideram ser criativo ou não. Nesta continuidade, a maioria das alunas refere que	Por unanimidade as alunas de todas as escolas referem que são incentivadas a terem novas ideias, na maior parte das vezes através de pedidos verbais. As alunas CRIES3 distinguem inclusive incentivo de desenvolvimento dizendo que o incentivo existe, sobretudo verbal, embora existam poucas propostas para o seu desenvolvimento como principal propósito, e que, tal como referido também pelas alunas CRIES1 e 2, cabe à própria aluna desenvolver a criatividade autónoma e

		serem criativas, não existe recetividade pela maioria dos professores das diversas disciplinas; - Alunas referem que têm medo de fazer trabalhos criativos para algumas disciplinas, por poderem pensar que estão a ir contra as ideias dos professores, por poderem ser interpretadas como mal-educadas e desafiantes e por poderem prejudicar a sua nota final. Referem inclusive que depois do curso, em atividade pedagógica profissional farão de forma diferente e mais ao encontro da sua criatividade e juízo de valor ("…fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão"; - A maioria das alunas sente-se desmotivada no curso por parte dos seus supervisores pedagógicos por não darem força às ideias das alunas e motivadas pelos professores cooperantes que as incentivam a realizar futuramente as atividades criativas que tinham pensado e indo manifestando assim opiniões contrárias entre professores supervisores e cooperantes; -Uma minoria (uma aluna) considera que as supervisoras pedagógicas incentivam aos trabalhos criativos e refere também a existência de uma minoria de professores cooperantes mais tradicionalistas que desincentivam e não permitem a aplicação de ideias da aluna estagiária, fazendo com que o trabalho junto da criança em sala de aula seja quase todo feito pela estagiária e com pouca possibilidade de	apresentar os trabalhos criativos como pedidos. Nesta continuidade uma minoria considera que são sempre incentivadas a ter criatividade no estágio mas de formas diferentes, incluindo o não mostrar exemplos para as obrigar a procurar e adaptar, no entanto, várias discordam com a opinião anterior dizendo que lhes é exigido serem criativas dizendo apenas para o serem mas sem exemplificarem e que por vezes sentem que têm mais dificuldade em serem criativas na ausência de exemplos. Nesta continuidade, algumas alunas acrescentam ainda que são estimuladas para serem autonomamente criativas mas que, e no entanto, também são por vezes restringidas nessa mesma criatividade ao sentirem a existência de preconceitos e ideias pré concebidas por parte de alguns professores, o que poderá, em vez de incentivar, limitar a criatividade das alunas que depois alteram a ideia original para agradarem a esses professores. Referem inclusive que nalgumas disciplinas são incentivadas verbalmente a serem criativas mas que depois é-lhes restringida a criatividade tendo mesmo que alterar as produções criativas em prole do que o docente considera como socialmente correto ou criativo referindo: "…não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado […]nós modificámos o texto e pronto […]Eu acho que somos estimuladas para fazer autonomamente, elas querem ver o nosso produto, mas não nos… não nos estão a dar muitas ferramentas para isso… […]: isto não está criativo e depois vai para o lixo[…] Pois, e o que é que é ser criativo?; […] Parece que a estimulam mas depois a restringem; […] Incentivam mais do que estimulam[…] é o tens de ser…mas não sabemos como[…] Eu acho que eles exigem de	são incentivados a terem novas ideias durante o curso, no entanto, mais uma vez as opiniões divergem na forma como esse incentivo é feito. A forma como são incentivadas a terem novas ideias é, para a generalidade do grupo, feita de forma teórica e não através de propostas de trabalho feitas com esse propósito. Nesta maioria, as alunas referem que algumas vezes são propostos trabalhos muito rígidos em termos de regras de execução e que limitam a criatividade. Distinguem inclusive incentivo de desenvolvimento dizendo que o incentivo existe embora existam poucas propostas para o seu desenvolvimento, tendo que a aluna desenvolver a criatividade autónoma e implicitamente aos trabalhos que realiza, e não sendo promovidos exercícios de desenvolvimento da criatividade específicos durante o curso para esse efeito; Neste âmbito, uma pequena minoria manifesta claramente a opinião contrária referindo que a maior parte das vezes incentivam e desenvolvem a criatividade durante o curso, que sente que a criatividade é valorizada durante o curso e que essa valorização serve como incentivo à realização de mais trabalhos criativos. No entanto, algumas alunas contrapõem alegando que a criatividade é incentivada mas no fim, como feedback numa nota, mas que não o é ao longo do processo de realização de trabalhos; Nesta continuidade, a maioria das alunas consideram que o incentivo a terem novas ideias é também feito através da nota final (avaliação), sendo que, e no entanto, para muitas alunas, tal avaliação não reflete a valorização dos trabalhos criativos; De referir porém, para além da opinião das alunas que consideram que a criatividade não é valorizada na avaliação final, uma minoria	implicitamente aos trabalhos que realiza. No entanto, apesar da maioria das alunas inquiridas sentir que existe incentivo à criatividade, a intensidade desse incentivo varia de escola para escola e segundo as alunas e os seus comentários. Neste sentido, as alunas CRIES1 e 2 são as que poderão mais sentir que existem muito poucos incentivos à criatividade por parte dos professores. Neste sentido, as alunas CRIES1 referem que quando fazem trabalhos diferentes na tentativa de experimentarem novas abordagens e de serem criativas, não sentem existir grande recetividade pela maioria dos professores das diversas disciplinas. Referem inclusive, que por vezes têm medo de fazer trabalhos criativos para algumas disciplinas por poderem ir contra as ideias dos professores, por poderem ser interpretadas como mal-educadas e desafiantes e por poderem prejudicar a sua nota final. Nesta continuidade, também uma maioria de alunas CRIES2 acrescenta que por vezes são restringidas nessa liberdade criativa ao sentirem a existência de preconceitos por parte de alguns professores, o que poderá, em vez de incentivar, limitar e restringir a criatividade das alunas que depois, tal como as alunas CRIES1, têm de alterar a ideia original em prole do que o docente considera como socialmente correto ou como criativo e para agradarem esses professores referindo: "…não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado […]nós modificámos o texto e pronto […]Eu acho que somos estimuladas para fazer autonomamente, elas querem ver o nosso produto, mas não nos… não nos estão a dar muitas ferramentas para isso… […] isto não está criativo e depois vai para o lixo[…] Pois, e o que é que é ser criativo?; […] Parece que a estimulam mas depois a

		expressão criativa por parte do aluno; - Alunas, numa grande maioria, consideram que o ensino durante a formação de professores não é concordante com as atuais 4 pilares da educação que fundamenta a valorização da criatividade e que se perpetua numa constante de ensino tradicionalista e expositivo. (”Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto”… “segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós.”) - Alunas compreendem que é da responsabilidade de cada uma o ser ou não criativas (“A responsabilidade é mesmo nossa…”), e que utilizam o modelo de aquilo que não devem fazer através dos exemplos que lhes são oferecidos durante o curso.(“Aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer;”)	nós o que não são…. […] Eu acho que eles (professores da ESE) não são criativos porque eles selecionam, pronto, faculdade (abre os braços como se tivesse acabado o tempo para se brincar à criatividade, entrando-se nalgo muito sério). […] Ou eles têm um conceito de criatividade[…] Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos[…] Se não for ao encontro das suas ideias[…] Está mal! […] ele tinha dito que queria algo criativo, eu lembro-me dele dizer isso […] Mas depende do que é para ele criativo…”; - Consideram que até certo ponto é incentivada a criatividade a partir do momento em que lhes pedem verbalmente para ser criativas, no entanto, consideram que a maioria dos professores do curso não incentiva a partir do momento em que não a valorizam durante a avaliação desvalorizando-a relativamente a avaliações escritas como testes e portfólios, que não potenciam o seu desenvolvimento nos seus alunos durante as aulas ao também eles não apresentarem estratégias pedagógicas criativas durante as aulas e colocando em destaque nas alunas a pergunta “ Porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um powerpoint e está feito?! E respondendo elas próprias à questão referindo: […] se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não, […] só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos,” […] “no fim, o que interessa é o teste”…” Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos? […] e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos	refere que essa criatividade é valorizada, e que as opiniões também podem assim variar consoante as expetativas das próprias alunas e os parâmetros de criatividade dos professores avaliadores; Conside ram que poderia haver mais debates como o presente focus-grupo, no âmbito de poder haver mais troca de ideias e poder despoletar a criatividade.	restringem; […] Incentivam mais do que estimulam[…] é o tens de ser…mas não sabemos como[…] Eu acho que eles exigem de nós o que não são…. […] Eu acho que eles (professores da ESE) não são criativos porque eles selecionam, pronto, faculdade (abre os braços como se tivesse acabado o tempo para se brincar à criatividade, entrando-se nalgo muito sério). […] Ou eles têm um conceito de criatividade[…] Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos[…] Se não for ao encontro das suas ideias[…] Está mal! […] ele tinha dito que queria algo criativo, eu lembro-me dele dizer isso […] Mas depende do que é para ele criativo…”; No contexto de formação de CRIES3, algumas alunas referem que sentem, por vezes, que são propostos trabalhos muito rígidos em termos de regras de execução e que a criatividade, podendo estar a ser incentivada verbalmente, não sentem esse incentivo refletido na avaliação dos trabalhos. No entanto, é de referir que uma pequena minoria de alunas CRIES3 manifesta claramente a opinião contrária ao alegar que a maior parte das vezes são incentivadas a desenvolver a criatividade durante o curso e que a criatividade é valorizada durante a realização dos trabalhos e na avaliação dos mesmos. Ainda acerca da avaliação como incentivo, tanto as alunas CRIES1 como as CRIES2, na sua maioria, consideram que a maior parte dos professores do curso não incentiva a partir do momento em que não a valorizam durante a avaliação, desvalorizando-a relativamente a avaliações escritas como testes e portfólios, em que não potenciam o seu desenvolvimento nos seus alunos durante as aulas ao também eles não apresentarem aulas

			ser […] Compensadas por isso… […] "não vamos ser valorizadas." […] "a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados"[…] "se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado." […] "mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me."[…] "Não a valorizam, não a valorizam…" […] Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito é sempre da mesma maneira." […]"depois o que interessa é a parte escrita." […] "ganha muito mais a pessoa que fez só, tudo pela norma (folheia imaginariamente um manual), do que nós que fizemos (encolhe os ombros)… tanto!" - Referem inclusive que alguns professores exigem que as alunas sejam criativas e que apresentem trabalhos criativos mas que eles próprios, como modelo, não o demonstram referindo que "eles exigem de nós o que não são…. Exigem mais de nós […] Ou eles têm um conceito de criatividade […] Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos. […] Se não for ao encontro das suas ideias […] Está mal."; -Para além da existência de poucos exemplos apresentados quer através de aulas criativas quer através das poucas sugestões para desenvolvimento de atividades por parte das alunas, dos preconceitos e conceitos de criatividade diferentes de cada professor, e da baixa valorização da criatividade aquando a avaliação dos trabalhos, várias alunas consideram ainda que os exemplos de		criativas, e que alguns professores exigem que as alunas sejam criativas e apresentem trabalhos criativos mas que eles próprios, como modelo, não o demonstram referindo que "eles exigem de nós o que não são…. Exigem mais de nós […] Ou eles têm um conceito de criatividade […] Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos. […] Se não for ao encontro das suas ideias […] Está mal.", Neste conjunto de ideias algumas alunas CRIES2 colocam em destaque a pergunta reflexiva: "Porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um powerpoint e está feito?!" E respondendo elas próprias à questão referem: "[…] se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não, […] só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos," […] "no fim, o que interessa é o teste"…" Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos? […] e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser […] Compensadas por isso… […] "não vamos ser valorizadas." […] "a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados"[…] "se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado." […] "mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me."[…] "Não a valorizam, não a valorizam…" […] Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito é

			atividades dados pelas professoras do curso por vezes não agradam à maioria das alunas por as próprias alunas, não as considerarem suficientemente criativas, já muito utilizadas e descabidas e desajustadas em contexto de 1º ciclo não suscitando interesse nas crianças. "…ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada" […]Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto […]há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!; […] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta […]" As alunas explicam esse desajuste e distância no facto de os docentes do curso ou nunca terem dado aulas ao 1ºciclo ou já o terem feito há muito tempo e estarem distantes da realidade atual. Nesta continuidade, a maioria das alunas considera que existe uma grande distância entre o que os professores do curso consideram como boas ideias para pôr em prática e as ideias que realmente funcionam em contexto de sala de aula no estágio, e que nesse sentido também acabam por limitar ou restringir as atividades e a criatividade pois têm que fazer ou adaptar ao jeito da professora do curso. - A maioria das alunas considera que existe um grande incentivo por parte das professoras cooperantes para as alunas levarem propostas de atividades criativas embora considerem que alguns, no entanto, uma minoria considera que por vezes algumas professoras cooperantes (poucas) limitam a realização das atividades planificadas por considerarem que vão desarrumar ou destabilizar o grupo/turma, ou que têm que usar o manual e enviar tpc para agradar		sempre da mesma maneira." […]"depois o que interessa é a parte escrita." […] "ganha muito mais a pessoa que fez só, tudo pela norma (folheia imaginariamente um manual), do que nós que fizemos (encolhe os ombros)… tanto!" As alunas de CRIES1 referem também que depois do curso, em atividade pedagógica profissional farão de forma diferente e mais ao encontro da sua criatividade e juízo de valor ("…fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão". Também em contexto de práticas e supervisão pedagógicas, a maioria das alunas CRIES1 e 2 sente-se desmotivada no curso por parte da maioria dos seus supervisores pedagógicos por não darem força às ideias das alunas, e motivada pelos professores cooperantes que as incentivam a realizar as atividades criativas que tinham pensado, manifestando assim, opiniões contrárias entre professores supervisores e cooperantes. De referir contudo, uma minoria que considera que as algumas supervisoras pedagógicas incentivam aos trabalhos criativos e que uma minoria de professores cooperantes mais tradicionalistas as desincentivam e não permitem a aplicação de ideias novas, por considerarem que vão desarrumar ou destabilizar o grupo/turma, ou que têm que usar o manual e enviar tpc para agradar os pais ("…mas depois a professora dizia sempre, mas têm que se basear no manual ou

			os pais ("…mas depois a professora dizia sempre, mas têm que se basear no manual ou têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem"); Consideram que o incentivo para a criatividade durante o curso é feito por alguns professores e através de: - Pedido verbal pelos docentes do curso para serem criativas; "o que é frustrante é que a nossa criatividade não é valorizada, é estimulada, eles dizem para sermos, não dão exemplos mas dizem para nós sermos, somos incentivadas sim, mas eu acho que as capacidades criativas, nós já tendo exemplos vamo-nos basear muito nas atividades deles, só que a nossa criatividade acaba por não ser bem valorizada…"); - Pedido pelas docentes cooperantes de estágio para levarem atividades criativas ("…somos incentivadas a ter criatividade, quando estamos em contexto de estágio…"); - Por uma minoria de professores o incentivo é feito através de exemplos criativos facultados (…"Estimulam para que nós façamos atividades criativas, e dão exemplos também para nos basearmos em algo e a partir daí conseguirmos ser mais criativos…"); - Consideram também que o incentivo passa também pela atitude da própria aluna ao se incentivar e querer fazer trabalhos criativos (…"mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases."); -Através da ligação de temas/ conteúdos e interdisciplinaridade. Grande parte das alunas revela o seu descontentamento e desilusão no mestrado por considerar que este não está a proporcionar um maior desenvolvimento da parte prática e criativa alegando inclusive que "o mestrado que está a		têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem"); Para além de as alunas CRIES1 e 2 referirem que os poucos incentivos são verbais, que existem poucas aulas criativas, poucas sugestões por parte dos professores para desenvolvimento de atividades criativas, existência de preconceitos e conceitos de criatividade diferentes de cada professor, e da baixa valorização da criatividade aquando a avaliação dos trabalhos, várias alunas, nomeadamente as de CRIES2 consideram ainda que os exemplos de atividades dados pelas professoras do curso por vezes não agradam à maioria das alunas por as próprias não as considerarem suficientemente criativas, já muito utilizadas e desajustadas em contexto de 1º ciclo não suscitando interesse nas crianças. "…ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada" […]Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto […]há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!; […] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta […]" As alunas explicam esse desajuste e distância no facto de os docentes do curso ou nunca terem dado aulas ao 1ºciclo ou já o terem feito há muito tempo e estarem distantes da realidade atual. Também por este motivo, consideram que os professores acabam por limitar ou restringir as atividades e a criatividade fazendo com que as alunas, mais uma vez, tenham que reajustar as suas ideias para irem ao encontro das da professora do curso. Assim, e em jeito de conclusão, grande parte das alunas CRIES1 e 2 revela o seu

			ser uma desilusão […] supostamente devia ser mais prático […] “		descontentamento e desilusão no mestrado por considerar que este não está a proporcionar um maior incentivo e desenvolvimento da parte prática e criativa alegando inclusive que “o mestrado que está a ser uma desilusão […] supostamente devia ser mais prático […] “. As alunas CRIES3 referem também que poderia haver mais debates como o presente focus-grupo, no âmbito de poder haver mais troca de ideias e assim poderem despoletar a criatividade. As alunas CRIES1, numa grande maioria, acrescenta ainda que o ensino durante a formação de professores não é concordante com as atuais 4 pilares da educação que fundamenta a valorização da criatividade e que se perpetua numa constante de ensino tradicionalista e expositivo. (”Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto”… “segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós.”) Com uma perspetiva um pouco diferente da mencionada pela maioria das alunas CRIES1 e 2, as alunas CRIES3, na sua maioria, considera existir o incentivo para terem novas ideias e justificam a possibilidade de haver opiniões dentro do seu grupo contrárias pela forma como cada uma é sensível ao estímulo e o recebe ou não, bem como com as próprias expetativas das alunas mediante os trabalhos que realizam e também com o que os professores consideram ser criativo ou não. Apesar das diversas opiniões, e por unanimidade, as

					alunas de CRIES1, 2 e 3 corresponsabilizam-se também quanto ao incentivo à criatividade por considerarem que passa também pela atitude da própria aluna ao se incentivar e querer fazer trabalhos criativos, assumindo para si os modelos de professor criativo que identificarem ou que construírem durante a sua formação. (”mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases.”- Aluna CRIES3; “A responsabilidade é mesmo nossa…”- aluna CRIES2; “Aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer;”- aluna CRIES1.
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	Alunas, em jeito de desabafo geral, consideram que não existe clima para a expressão de ideias na maioria das disciplinas e que inclusivamente, nalgumas situações são gozadas por professores autoritários quando manifestam as suas ideias (“…nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora“) sentindo que existe pouco respeito pela individualidade de cada uma, pelo que são e como pensam (”…falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores.”) (”Não respeitam a nossa forma de ser”…); Neste sentido consideram que deveria haver uma maior sensibilidade e respeito para com a individualidade das próprias alunas, suas opiniões, ideias e formas de ser/estar durante a formação de professores; - Alunas por unanimidade, ressalvam uma situação de uma disciplina em que sentem que têm clima para a expressão de ideias e onde podem falar e expressar-se à vontade;	- Grande parte das alunas considera que, na maioria das disciplinas, o clima da criatividade existe até certo ponto, (“Existe…” […] “com restrições” […] “ “Depende” […], a escola exige de nós criatividade, certo, mas depois não nos dá abertura… depois dá-nos criatividade até. (marca com a mão um ponto final na mesa”), até ao ponto do que é considerado como correto ou criativo para a professora. (“alguns professores não valorizam a criatividade […] Mas ele tinha dito que queria algo criativo […] Mas depende do que é para ele criativo…”). E que, quando as ideias são muito diferentes das da professora sentem que não a devem contrariar para evitar represálias na avaliação, tendo mesmo que alterar as ideias para ir ao encontro das da professora. Também de referir que uma minoria, uma aluna, considera que tem liberdade para expressar as suas ideias (“… sempre me deram muita liberdade para aplicar atividades. Pronto, há casos de colegas que não é assim”), no entanto, a maioria das alunas considera sentir que o clima para a expressão de ideias é diminuto, que inicialmente dão tal liberdade para a	Relativamente às opiniões das alunas sobre o clima para a expressão de ideias e se existe ou não clima favorável para a expressão de ideias durante as aulas, as opiniões da turma mais uma vez se dividem em dois grupos. Um minoritário que considera que existe clima para a expressão de ideias, sentindo que na maioria existem momentos de partilha e troca de opiniões e que poderiam existir mais, e um segundo grupo maioritário que refuta esta opinião acrescentando-lhe um novo significado. Neste sentido, esta maioria considera que existe clima para a expressão de ideias ao longo das aulas mas pouco favorável pois sentem poder exprimir opiniões/ideias mas contidas, e que por isso não consideram ser um clima assim tão propício quanto isso. Tal opinião deste grupo de alunas é justificada por sentirem que depois as suas vozes ou não são ouvidas, ou são desconsideradas por parte de alguns professores com uma tomada de decisão do professor diferente à ideia da aluna, ou seja, que pode até existir clima para a expressão de ideias, embora, e no entanto, sentem que essas ideias não são tidas em conta por parte	Relativamente sobre o clima para a expressão de ideias as opiniões das alunas inquiridas em todas as escolas dividem-se em dois grupos, um minoritário composto por alunas CRIES3 e 2, e um grande grupo maioritário composto por todas as restantes alunas dessas mesmas instituições e das de CRIES1. Assim, de referir que um pequeno grupo considera que existe clima para a expressão de ideias, sentindo que na maioria das disciplinas existem momentos de partilha e troca de opiniões, embora pudessem, contudo, existir mais. Um segundo grupo maioritário manifesta que existe pouco clima para a expressão de ideias uma vez que sentem poder exprimir opiniões/ideias mas contidas. As alunas CRIES3 referem que quando exprimem as suas ideias, ou não são ouvidas, ou são desconsideradas por parte de alguns professores com uma tomada de decisão do professor diferente à ideia da aluna, ou seja, que pode até existir clima para a expressão de ideias, embora, e no entanto, sentem que essas ideias não são tidas em conta por parte de alguns professores.

			expressão das ideias mas que depois a restringem e limitam aos padrões de cada professor, e que inclusive, já presenciaram situações em que trabalhos foram colocados no lixo à frente do aluno por não ser considerado como criativo para o professor. (““e em contexto académico quando nos dizem fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!! […] (riso sarcástico de indignação); […] Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso!; […] Trabalhos nossos… então, uma produção que tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo!; […] Sim, Lixo!; […] Sim, eu não me lembro a quem é que isso aconteceu mas eu lembro-me de isso ter acontecido…; […] A questão é: O que é ser criativo?; […] quando é em contexto académico acontece…; […] Sim,…; […] Deve ser estimulada a criatividade mas depois dizem: isto não está criativo e depois vai para o lixo…; […] e o que é que é ser criativo? [---] Parece que a estimulam mas depois a restringem; […] Incentivam; […] Incentivam mais do que estimulam[…] acho que eles exigem de nós o que não são…”) (“foi criativo! E eu sei que não fui nada valorizada por isso […] “é livre mas não é muito…pronto, vocês podem fazer isto e aquilo, e há algumas coisas engraçadas mas, dentro destes parâmetros, […] podia ser um bocadinho mais, mais livre, e podermos explorar mais a nossa criatividade, porque estamos sempre balizados com qualquer coisa, entre a teoria e aquilo que o professor defende ou não defende…”… “não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado. Ou seja, tínhamos que modificar para aquela senhora não ser, aquela senhora daquele texto tinha todas as caraterísticas para ser	de alguns professores. Também em contexto de avaliação, e no caso da expressão de ideias ser feita no final do trabalho, as alunas referem que se retraem e não expressam totalmente as suas opiniões e ideias com medo de retaliações na nota final.	Nesta continuidade, a quase totalidade das alunas CRIES2 também considera que na maioria das disciplinas o clima da criatividade existe até certo ponto, até ao ponto do que é considerado como correto ou criativo para a professora. E que, tal como referido pelas alunas CRIES1 e 3, quando as ideias são muito diferentes das da professora sentem que não a devem contrariar para evitar represálias na avaliação, tendo mesmo que alterar as ideias para ir ao encontro das da professora. As alunas CRIES2 referem inclusive, que já presenciaram situações em que trabalhos foram colocados no lixo à frente do aluno por o mesmo não ser considerado como criativo para o professor. (“e em contexto académico quando nos dizem fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!! […] (riso sarcástico de indignação); […] Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso!; […] Trabalhos nossos… então, uma produção que tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo!; […] Sim, Lixo!; […] Sim, eu não me lembro a quem é que isso aconteceu mas eu lembro-me de isso ter acontecido…; […]” As alunas CRIES1, de uma forma mais drástica e em jeito de desabafo geral, consideram mesmo que não existe clima para a expressão de ideias na maioria das disciplinas havendo inclusivamente, algumas situações em que são gozadas por professores autoritários quando manifestam as suas ideias (“…nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora“) sentindo que existe pouco respeito pela individualidade de cada uma, pelo que são e como pensam (”…falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos

			prostituta e nós não tínhamos atribuído essa caraterística àquela senhora, mas para ela aquela senhora tinha todas as caraterísticas e tinha de ser à força prostituta… e nós modificámos o texto e pronto, e ficou… coitada!"; Risada geral no grupo; […] "isso já aconteceu em mais aulas, por exemplo, eu já me deparei com vários trabalhos que fiz, e que eu faço de acordo com a minha vontade e com a minha imaginação e depois: (mimando a voz da professora) "Ah, mas isso não pode ser assim, porque depois não sei quê" […] "nós somos estimuladas para a criatividade mas depois somos restringidas aqui…" …há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!; […] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta;" "eles acham que resulta e nós vemos que não resulta … mas nós temos que fazer").		nossos professores.") ("Não respeitam a nossa forma de ser"…); Neste sentido consideram que deveria haver uma maior sensibilidade e respeito para com a individualidade das próprias alunas, suas opiniões, ideias e formas de ser/estar durante a formação de professores. De referir contudo, que as alunas por unanimidade, ressalvam uma situação de uma disciplina em que sentem que têm um clima muitíssimo favorável para a expressão de ideias e onde podem falar e expressar-se à vontade;
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	Alguma s alunas, corroboradas por diversos gestos afirmativos do grupo, mencionam que sentem existir pouco interesse pela aprendizagem do estudante mediante dois pontos de vista, o do passado e o do presente: Passado - ponto de vista baseado no facto de não conhecerem ou se darem ao trabalho de tentar conhecer as alunas, suas bases e formas de estar/ser ("Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… "eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?" Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam.") Presente - Ponto de vista baseado no facto de sentirem pouca presença/ apoio em momentos chave da sua formação como por exemplo nas práticas pedagógicas "…no	- A maioria das alunas é da opinião que o interesse pela aprendizagem do estudante varia de professor para professor ("depende/ Alguns dos professores/ Mais ou menos…"). As alunas dão o exemplo de uma professora que têm como referência pela quantidade de vezes que a mencionam pela positiva, "…queria muito que nós lhe contássemos como é que tinha corrido, e… ajudou-nos em tudo, e tudo o que precisámos, foi completamente incansável, e… ajudou-nos, deu-nos mais ideias, orientou-nos, quis saber como é que correu […] essa professora sim, através dos feedbacks que nos dão, envolvem-se nesse aspeto, dão-nos um feedback construtivo que nos faça depois refletir sobre determinado aspeto, e também temos aqueles professores que dizem mesmo… leem uma planificação nossa e inclusive, ah! Gostava mesmo de ir a esta	O grupo por unanimidade refere que o interesse pela aprendizagem dos alunos depende de professor para professor mas que na maioria sentem que os professores se interessam pelas suas aprendizagens.	Relativa mente ao interesse pela aprendizagem do estudante, as opiniões são bastante divergentes, desde a opinião unanime das alunas CRIES3 que refere que o interesse pela aprendizagem dos alunos depende de professor para professor mas que na maioria sentem que os professores se interessam pelas suas aprendizagens, à opinião semelhante tida pelas alunas CRIES2 mas que acrescentam que deveria haver um maior acompanhamento após a entrega dos trabalhos e sob a forma de feedback dos mesmos para se melhorarem e perceberem o que fizerem de menos bom, e um terceiro grupo de opiniões, das alunas CRIES1, que sentem, por unanimidade, existir pouco interesse da maioria dos professores pela aprendizagem dos alunos. Esta opinião é justificada com a apresentação de dois pontos de vista, a do

		final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado." - O grupo de alunas, por unanimidade, aponta com frequência, desaprovando, a pedagogia de uma docente de expressões que dizem se limitar a passar PowerPoints, que sentem ter pouco interesse pela aprendizagem das alunas "Não, nem estava disponível." e que revela, segundo o grupo de alunas, pouca motivação para estar a dar aulas "Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora"; - Mencionam repetidamente o exemplo que consideram como positivo de uma docente de uma disciplina que ouve as alunas e se interessa pelas suas vidas, indo para além da vida académica. "As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar…"	aula… […] " e acrescentam no entanto, vários aspetos que gostariam de ver melhorados, e que poderão refletir alguma realidade relativamente a este item e que se refere ao pouco feedback nalgumas disciplinas dado pelos seus professores e relativamente a trabalhos efetuados "…Mas depois também há os professores a quem nós entregamos o teste ou os trabalhos, recebemos a nota e não sabemos onde é que erramos, não há … feedback […] "eu ainda estou à espera de saber o que é que errei no portfólio do semestre passado, estou à espera de uma reunião […] Para saber o que é que errei no portfólio do semestre passado, não, de há dois semestres…" "E eu do 1º ano do 1º semestre…", "…também eu por exemplo, já pedi algumas revisões porque tenho sempre a mesma nota, não subo nem desço, não subo nem desço… (várias riem-se na sala)…e eu gostava de saber, já pedi para rever alguma nota e disseram-me: Mas tu estás a reclamar de um 18?!, eu não estou a reclamar, eu só quero saber porque eu gostava de evoluir, é lógico, ou seja, não há o feedback que nós precisávamos se calhar para evoluir." […] "aqui pedem-nos para fazermos uma planificação, é enviada, acabou." […]a planificação é enviada na data que é enviada, acabou, acabou o trabalho, está enviado… não temos o feedback portanto não sabemos onde é que podemos melhorar, em que é que podemos alterar."		passado e a do presente. A do passado e baseado no facto de sentirem que os professores não conhecem ou não se dão ao trabalho de tentar conhecer as alunas, suas bases e formas de estar/ser ("Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… "eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?" Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam."). A do presente baseado no facto de sentirem pouca presença/ apoio em momentos chave da sua formação como por exemplo nas práticas pedagógicas "…no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado." O grupo de alunas, por unanimidade, aponta ainda e com frequência, desaprovando, a pedagogia de uma docente de expressões que dizem se limitar a passar PowerPoints, que sentem ter pouco interesse pela aprendizagem das alunas "Não, nem estava disponível." e que revela, segundo o grupo de alunas, pouca motivação para estar a dar aulas "Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora". Porém, mencionam repetidamente também, o exemplo que consideram como positivo de uma docente de uma disciplina que ouve as alunas e se interessa pelas suas vidas, indo para além da vida académica. "As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar…"
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	Alunas consideram que a avaliação é pouco diversificada e que, mesmo sendo solicitados trabalhos práticos sentem que estes têm um impacto muito reduzido na avaliação final e que esta se baseia fundamentalmente em trabalhos teóricos e escritos como frequências ou reflexões ("…dois	- A grande maioria das alunas considera que, apesar de existirem vários trabalhos ao longo do ano a ser realizados para a contagem de uma avaliação contínua, sentem que o maior peso da avaliação se resume posteriormente a testes/ trabalhos escritos, havendo assim, na maioria das disciplinas, uma grande	Relativamente à avaliação e metodologia de ensino as alunas, por unanimidade, consideram que estas, por vezes, são diferenciadas. Acerca das opiniões das alunas sobre a metodologia de ensino várias são as opiniões tais como: - Uma minoria de alunas considera existir pouca	Relativamente à metodologia de ensino as opiniões entre as alunas das 3 escolas inquiridas variam ligeiramente, sendo as CRIES1 as que mais referem que a maioria dos seus professores recorre a aulas tradicionalistas no sentido em que são expositivas, com recurso a Powerpoints e eventualmente até acetatos. Neste sentido

		momentos, a criatividade dos professores é assim: ou vais para a frequência ou vais para a reflexão, não existe mais nada")…("Mas o que contou foi o trabalho teórico, eu fiz um trabalho prático"); Relativamente a estratégias pedagógicas alunas referem que maioritariamente os professores recorrem a aulas tradicionalistas no sentido em que são expositivas, com recurso a Powerpoints e eventualmente até acetatos. Neste sentido as alunas questionam as pedagogias aplicadas pelos seus professores referindo que estas vão contra ao que os professores lhes pedem, que pedem para ser criativas mas que eles próprios não dão o exemplo ("Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto!"); - Apontam com satisfação e a título excecional, um exemplo minoritário de estratégia pedagógica adotado por uma docente de cadeira opcional, e em que saem à rua para visitas de estudo, conversam e refletem em grupo sobre os temas; - Ainda relativamente a estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, e no momento em que uma aluna refere considerar que os professores acima dos 60 anos mais criativos, esta é contrariada por grande parte das alunas no sentido em que que consideram que os docentes acima dos 60 anos podem ser mais criativos ("Eu acho que os professores com mais de 60 anos são criativos e tudo o resto, mais ou menos perto da nossa geração, são mais dinâmicos do que os mais velhos"), nas associações criativas que fazem entre conhecimentos e até entre os conteúdos teóricos e a prática e por possivelmente terem um grande domínio	desvalorização dos trabalhos mais práticos e criativos. "Portanto a avaliação contínua, parece que não existe" […] "Existe mas" […] "mas aqueles trabalhinhos que vamos fazendo" […] "são os mais desvalorizados." […] "Sim, sim […] "E é onde nós aprendemos mais, com os trabalhinhos em aula, nas planificações" […] "É onde aprendemos mais… mas são os menos valorizados." Neste sentido, algumas alunas referem que o seu próprio estilo de aprendizagem pode prejudicar ou beneficiar a sua avaliação uma vez que existe uma tendência dos professores do curso para valorizarem os trabalhos escritos e teóricos durante o processo de avaliação ao invés da criatividade apresentada em trabalhos. "São essas estratégias e essas coisas que nós utilizamos na prática, que deveriam ser mais valorizadas do que propriamente o portfólio, pois não é o portfólio que nós damos às crianças para as crianças aprenderem." "na prática sei fazer, o difícil é pôr no papel […]aí sou um bocado penalizada, por não me conseguir na escrita expressar." … "a prática que devia ser valorizada e não é…" Relativamente à forma de lecionar e estratégias utilizadas as alunas unanimemente manifestaram que a forma de lecionar variava de professor para professor, havendo professores que variam as suas estratégias de ensino e facultam atividades lúdicas para o grupo turma e professores com uma pedagogia mais tradicionalista e expositiva, sendo que, e no entanto, mesmo apontando para alguns exemplos de estratégias diferenciadas, consideram que o maior peso da avaliação dado pelos seus professores é resumido num teste final. " Depende dos professores." […] Depende dos professores, há os que têm estratégias diferentes, que trazem	diversidade de estratégias para lecionar; - A metodologia de ensino é muito direcionada para a autonomia das alunas e com pouca intervenção dos docentes, podendo ser esta uma metodologia benéfica para o crescimento do futuro professor; - Para a maioria das alunas há várias metodologias de ensino adotadas; Acerca das opiniões das alunas sobre a avaliação várias são as opiniões tais como: - Por unanimidade as alunas referem que o tipo de avaliação depende do facto das cadeiras serem mais práticas ou mais teóricas; - A avaliação pode ser feita através da avaliação contínua e ao longo dos trabalhos e das aulas, ou na apresentação final dos trabalhos e frequências; - As alunas sentem que a avaliação contínua é pouco valorizada e tem pouca expressão na nota final, sendo mais valorizada a nota das frequências; - Alunas sentem que para a avaliação contínua os professores contam mais com a presença das alunas do que propriamente com o trabalho que fazem ao longo das aulas; - Alunas expressam a opinião de que se fossem avaliadas pelo trabalho que realizam durante as aulas seriam penalizadas por, por vezes, as ideias criativas surgirem fora do contexto de sala de aula;	as alunas questionam as pedagogias aplicadas pelos seus professores referindo que estas vão contra ao que os estes lhes pedem, para ser criativas, mas que eles próprios não dão o exemplo ("Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto!"). No entanto, apontam com satisfação e a título excecional, um exemplo minoritário de estratégia pedagógica adotado por uma docente de cadeira opcional, e em que saem à rua para visitas de estudo, conversam e refletem em grupo sobre os temas e conteúdos. Ainda relativamente a estratégias pedagógicas adotadas pelos professores deste contexto de ensino, e no momento em que uma aluna refere considerar que os professores acima dos 60 anos são mais criativos, esta é contrariada por grande parte das alunas no sentido em que que consideram que os docentes acima dos 60 anos podem ser mais criativos nas associações criativas que fazem entre conhecimentos e até entre os conteúdos teóricos e a prática e por possivelmente terem um grande domínio sobre os mesmos derivado da sua experiência, mas que relativamente à dinamização das aulas os mais novos tentam ser mais dinâmicos. Neste sentido, referem que sentem que os mais novos estão a tentar fazer as coisas diferentes mas que acabam por se repetir e alimentar um ciclo vicioso da educação tradicionalista e expositiva e tentam explicar este acontecimento pedagógico no facto de que dá mais trabalho fazer aulas criativas acrescido ao facto de terem, para além da preparação de aulas criativas, uma quantidade enorme de trabalhos teóricos para corrigir ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas

		sobre os mesmos derivado da sua experiência, mas que relativamente à dinamização das aulas os mais novos tentam ser mais dinâmicos. Grande parte das alunas refere que sentem que os mais novos estão a tentar fazer as coisas diferentes mas que acabam por se repetir e alimentar um ciclo vicioso da educação tradicionalista e expositiva. Alunas tentam explicar este acontecimento pedagógico baseadas no facto de que dá mais trabalho fazer aulas criativas acrescido ao facto de terem, para além desta preparação de aulas criativas, uma quantidade enorme de trabalhos teóricos para corrigir. ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem"…" Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. "…" Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira. Então acabam por…")	jogos" […] "leitura expositiva do século passado…" […] "Cada professora aborda a matéria da sua forma, abordando estratégias diferentes" "Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste" […] "Pois" […] "É o que conta mais, é o teste", "A nossa criatividade, a nossa criatividade na ponderação na avaliação, a criatividade devia ter um peso, e mais vamos ser educadores e professores dos 1º anos, pelo menos falamos só dos professores do 1º ciclo, devia ter um peso um bocadinho maior do que aquilo que tem em relação à parte teórica… porque é assim, se a pessoa tiver a parte teórica, teoricamente bem preparada, pode não ter criatividade…[…] "Se tiver muita criatividade mas depois ali a escrever (gesticula como se não tivesse jeito para escrever), é um 10 mas ali à rasquinha e muito por favor…" […] "Eu acho que até nem pode estar relacionado com a criatividade, é o facto de escreveres bem ou não tão bem… Se calhar se escreveres bem, não quer dizer que não a tenha mas se calhar consegue transmitir melhor, e o que conta é se o portfólio está bem feito do que a nossa prática, ou as estratégias… " "eu posso adotar uma prática ótima e que consiga captar vários grupos e posso ser, mas depois não consigo escrever bem… se calhar a nota não é tão bem sucedida do que uma pessoa que se calhar não utiliza assim estratégias tão adequadas mas depois escreve muito melhor…" "Não é só a nossa maneira de escrever e os erros e etc., é a nossa capacidade reflexiva, isso é bastante valorizado e acho que mais valorizado do que a nossa parte prática do estágio…"…"nós temos muitas vezes aulas teórico práticas		mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem"…" Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar.", "Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.") Relativamente à forma de lecionar e estratégias utilizadas as alunas CRIES2 unanimemente manifestaram que a forma de lecionar variava de professor para professor, havendo alguns professores que variam as suas estratégias de ensino e facultam atividades lúdicas para o grupo turma e uma maioria de professores com uma pedagogia mais tradicionalista e expositiva. As alunas mencionam ainda um exemplo minoritário de uma professora que consideram apresentar estratégias pedagógicas diferentes e para desenvolverem a criatividade "…eu lembro-me que ela orientou-nos, mais ou menos, deu-nos algumas luzes, não nos atirou aos ursos não é (risadas no grupo), agora no semestre passado disse, agora a partir disto façam, nós já tínhamos também tido uma base, a…ou seja, algo já tinha sido desenvolvido". Num polo contrário às opiniões das alunas CRIES1 estão as opiniões da maioria das alunas CRIES3 que consideram existir metodologias de ensino diversificadas adotadas pelas docentes da sua escola, e referem também que a metodologia de ensino é muito direcionada para a autonomia das alunas e com pouca intervenção dos docentes, podendo ser esta uma metodologia benéfica para o crescimento do futuro professor. No que diz respeito à forma de avaliação as opiniões das alunas de todas as escolas são coincidentes

			em que vamos para a teoria e depois acabamos por fazer uma prática sobre determinado aspeto, para nós depois termos uma ideia sobre como fazer no estágio...mas depois, pronto, a... fica por aí... […] "Acaba por se desvalorizar esse momento de trabalho resumindo a um teste e um trabalho final, e isso é que é importante" […]Mas eu acho que há outros meios de avaliar… Por exemplo, esses trabalhos feitos por nós" […] "Terem uma percentagem maior, talvez, em vez de se calhar 15% se calhar 30%" […] "É que fazemos esses trabalhos em quase todas as aulas, e no fundo o que é valorizado é na avaliação final." […] "Nós já tivemos disciplinas em que só fazíamos trabalhos e não fazíamos frequência, e fomos avaliados na mesma, e eu acho que esses vários trabalhos, dá para ver também a nossa evolução e o nosso trabalho contínuo, do que o teste naquele dia" […] "e muitos trabalhos mas depois no final, pois, resume-se ao teste." […] "Resume-se ao teste." "a criatividade nunca é valorizada…" - As alunas mencionam um exemplo minoritário de uma professora que consideram apresentar estratégias pedagógicas diferentes e para desenvolverem a criatividade "…eu lembro-me que ela orientou-nos, mais ou menos, deu-nos algumas luzes, não nos atirou aos ursos não é (risadas no grupo), agora no semestre passado disse, agora a partir disto façam, nós já tínhamos também tido uma base, a…ou seja, algo já tinha sido desenvolvido."		no sentido em que por unanimidade referem sentir que a avaliação contínua é pouco valorizada e tem pouca expressão na nota final, sendo mais valorizada a nota das frequências e trabalhos finais. Consideram que apesar de existirem vários trabalhos ao longo do ano a ser realizados para a contagem de uma avaliação contínua, sentem que o maior peso da avaliação se resume posteriormente a testes/ trabalhos escritos, havendo assim, na maioria das disciplinas, uma grande desvalorização dos trabalhos mais práticos e criativos ("Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste" […] "Pois" […] "É o que conta mais, é o teste").
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.			

Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.		
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.

Apêndice 30

Relação entre as "vozes" dos Docentes das ESE´s CRIES 1, 2 e 3.

Tratamento de análise de conteúdo das entrevistas individuais das ESE´s CRIES 1, 2 e 3.					
Objetivos Específicos:	**Categorias e itens dos inquéritos**	**CRIES 1**	**CRIES 2**	**CRIES 3**	**Análise**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações**[29] **sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	O docente entrevistado revela bastante à vontade sobre o tema da criatividade referindo ter sido introduzida na educação por Alex Osborn em 1956, e também em Portugal por Calvin de Magalhães em 1968, num contexto de opressão, pouca liberdade expressiva e sob uma política dogmática, antes do 25 de abril. "Aqui isso também acontece… […] Começou antes do 25 de abril […] a questão da criatividade não nasce no contexto atual, nasce no contexto de uma política Altamente [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] dogmática, portanto, o professor ensinava e não havia discussão com os alunos […] ", "[…] O conceito de criatividade e a sua importância para a educação é do Alex	Considera um conceito muito abrangente e difícil de definir "conceito bastante abrangente e que difícil de definir mas muito rico " e que se manifesta não só nas artes ou teatro ou literatura,…, mas em todo o dia-a-dia do indivíduo. "[…] criatividade ligado ao mundo … à literatura, ao teatro, às artes, mas não é só, criatividade no dia-a-dia em que se revela e se manifesta" A docente relaciona a criatividade com o pensamento flexível, com uma capacidade para criar soluções, ideias, novas formas de fazer as coisas à qual está implícita a inteligência e o pensamento crítico, que se vai desenvolvendo ao longo da vida e que se relaciona com várias dimensões tais como a cultural.	A docente, referindo primeiramente que não é a sua especialidade científica, e falando só empiricamente, compreende a criatividade com algo fora do estabelecido, algo diferente mas que faça sentido, comum pensar diferente, e considera-a uma competência, transversal a qualquer área temática e ligada à flexibilidade mental.	Tanto a docente CRIES2 como a CRIES3 manifestaram ter pouco à vontade em definir o conceito de criatividade, ou por considerarem um conceito muito abrangente e difícil de definir, ou por sentirem que não é da sua especialidade científica. Apenas o docente CRIES1 manifestou à vontade neste âmbito, e sobretudo ao nível de uma abordagem histórica do mesmo em Portugal. No entanto, todos concordaram se tratar de uma competência transversal a qualquer área temática, que se manifesta em todo o dia-a-dia do indivíduo, e associada à flexibilidade mental e ao fluir do pensamento divergente, a algo fora do estabelecido, algo diferente mas que faça sentido, a resolução de problemas e criação de soluções e que se vai desenvolvendo ao longo da vida. A docente CRIES3 associa esta competência ainda à

[29] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

		Osborn, 1956, e entrou para Portugal logo quase a seguir […] Surgiu com o chamado ciclo preparatório em 1968 p´la mão do Calvin de Magalhães que era professor de educação visual e pela mão do próprio estatuto da criação do ensino preparatório… e também do ciclo preparatório TE que foi criado nessa altura e para o qual selecionaram professores experientes… mas relativamente jovens, e que tiveram o melhor ensino que houve em Portugal nessa altura. O docente compreende dois tipos de pensamento, o convergente que argumenta factos já verificados e o pensamento divergente que flui e descobre novos caminhos e no qual se baseia sobretudo a criatividade.			inteligência e pensamento crítico.
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	O docente considera que a criatividade desenvolve-se e mediante um conjunto de influências tais como: - Fatores genéticos - Estilos cognitivos nos quais a personalidade determina que tipo de pensamento (convergente ou divergente) é usado preferencialmente pelo indivíduo que pode ser mais aberto ou conservador. - Fatores culturais - Fatores educacionais (nos quais enfatiza a família como o principal elemento educacional "A grande escola não é a escola, é a família! " e de base íntima e estruturante "o centro disto tudo é muito íntimo", e só depois a escola e os professores que o indivíduo teve e como estes o influenciaram) - Fatores da experiência de vida - O momento "A ocasião faz o ladrão"… "o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas!"	A docente considera a criatividade como uma competência "é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida " que tem uma base genética "a componente genética existe" e que se pode desenvolver ou inibir ao longo da vida através da cultura e contato com a diversidade e estímulos culturais, as crenças que têm e com a inserção dos indivíduos em famílias mais ou menos criativas "há uma dimensão sociocultural que se vai desenvolvendo ao longo da vida e eu nos marca e que nos condiciona"	A docente acredita que a criatividade tem de partir de algo e que todos os indivíduos têm um potencial criativo mas nem todos o conseguem desenvolver. Considerando todas as competências passíveis de desenvolvimento, o desenvolvimento da mesma, segundo a docente, pode ser exponenciado com o trabalho de equipa e em qualquer conteúdo.	Todos os inquiridos são unanimes na opinião de que todos os indivíduos têm um potencial criativo suportado por uma base genética, e que tal potencial pode ser desenvolvido, sendo que, no entanto, nem todos os indivíduos o consigam fazer.

	[O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	O docente considera como fatores influenciadores da criatividade na educação dos indivíduos: -os fatores genéticos; - estilos cognitivos nos quais a personalidade determina que tipo de pensamento (convergente ou divergente) é usado preferencialmente pelo indivíduo que pode ser mais aberto ou conservador; f - fatores culturais; - fatores educacionais nos quais enfatiza a família como o principal elemento educacional e de base íntima e estruturante "o centro disto tudo é muito íntimo" "e só depois a escola e os professores que o indivíduo teve e como estes o influenciaram", ou seja, a combinação entre a herança cultural do aluno e o modelo de professor que tem à frente "A herança cultural dos alunos combinada com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos "); - Fatores da experiência de vida; -O momento "A ocasião faz o ladrão"… "o momento é uma coisa muito importante na vida das pessoas!" O docente destaca a importância do momento histórico vivido pelo indivíduo e exemplificando com o 25 de abril em Portugal ou com o após da 2ª guerra mundial, salientando que durante épocas de crise e opressão se criam também momentos de grande expansão criativa potenciada pela revolta e vontade de mudança dos inconformados: "Com o 25 de abril […] passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… não! Eu sou capaz! Eu vou	Para além da base genética que a docente considera predeterminar o que cada indivíduo é na vida" acho que herança genética dá para tudo aquilo que nós somos na vida… as neurociências provam isso,", esta base pode desenvolver-se ou inibir ao longo da vida através da cultura e contato com a diversidade cultural (com outras culturas) e estímulos culturais (os estímulos dentro da sua própria cultura como o brincar na terra,…), com os estímulos educativos sobretudo na infância, com as crenças que têm e com a inserção dos indivíduos em famílias mais ou menos criativas. Pode desenvolver-se em crianças e adultos, dando materiais e recursos estimulantes que proporcionem novas experiências e vivências, diversificadas, quer ao nível das interações sociais como físicas, criando assim mais hipóteses de ser criativos. "dar materiais, dar recursos, obviamente estimulantes que proporcione novas experiências, novas vivências, novas… que as crianças criem coisas, as crianças e também os adultos não é?, as pessoas quanto mais diversificada é a vida ao nível das interações, como o social e físico, mais hipóteses de sermos criativos" Numa primeira etapa da formação profissional pode desenvolver-se a criatividade mas também ao longo da vida. A docente manifesta preocupação ao mencionar que o facto de os estudantes não conseguirem emprego como professores nos primeiros anos após a sua formação profissional pode desmotivar e inibir a sua criatividade como professores nos seus futuros. "quando começam a trabalhar e a poder se descobrir como profissionais às vezes já passou muito tempo, os melhores anos da vida profissional " Tal	A docente considera que ninguém produz nada a partir do nada e que por isso, como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade, para além de alguma predisposição ou potencial genético inerente ao indivíduo para determinada área, os estímulos externos realçando o contexto onde vivem e as oportunidades e experiências que nele têm, seja na escola, família, televisão, ou outros contextos…, o trabalho em equipa e colaboração, o entusiasmo, motivação e empenho que dedicam ao que fazem, as pessoas com quem interagem e a personalidade de cada um que permitirá ou não a abertura e flexibilidade para aceitar e fazer algo diferente, tanto das pessoas com quem interagem como do próprio indivíduo. No caso específico da escola, tanto professores como alunos devem ter abertura de espírito para fazer e aceitar ideias criativas para se poder potenciar a competência criativa, tanto em alunos como em professores.	Todos os docentes contemplam como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação dos indivíduos fatores genéticos ou potencial genético, fatores culturais através da diversidade de estímulos existentes dentro e fora da cultura do indivíduo), fatores educacionais provenientes da família, da escola e outros contextos como a televisão ou outros grupos sociais e nos quais, tal como referido pelos docentes CRIES1 e 2, a base estruturante e íntima, a familiar, é o principal elemento educacional e que, combinada com outros estímulos, como por exemplo do modelo de professor que tem à frente, o trabalho em equipa,…, pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos. Nesta continuidade, apontam para os fatores de experiência de vida também como influenciadores mas acrescentam que a assimilação das experiências de vida e respostas às mesmas depende também da personalidade do indivíduo e que vai determinar o seu estilo cognitivo e que tipo de pensamento que prefere usar, o seu nível de flexibilidade criativa, abertura e aceitação de novas ideias, a sua predisposição para o desenvolvimento da competência criativa, bem como, o seu entusiasmo, motivação e envolvimento na atividade criativa. De destacar ainda, o fator do agora, do momento, assinalado pelo docente CRIES1 e por o considerar de extrema importância na vida das pessoas ao compreendê-lo conjugado com o estado de espírito do indivíduo como um fator que poderá conduzir a uma reação e desencadear toda uma série de acontecimentos posteriores. A docente CRIES2 apresenta ainda alguns fatores inibidores da criatividade e manifesta-os através da sua preocupação pelas docentes no início de carreira profissional e

		criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade com a língua portuguesa, mas isto depois morreu"…" No momento em que eu fui criado, depois da 2ªguerra mundial, com a oposição à guerra, com amigos a morrerem na guerra, com um clima político a abafar as pessoas, as pessoas queriam mudar, portanto, estavam mais adaptadas a criatividades etc., quando tudo isso não acontece como agora, o momento histórico, as pessoas não ficam tão abertas às questões da criatividade" O docente refere que "A escola, um bocado pelo espírito do 25 de abril, por uma razão muito simples, muita gente queria mudar e mudou-se muita coisa, mas depois, houve uma força muito grande que se tornou ditatorial […] os sindicatos". Nesta continuidade, e como fator influenciador dentro da própria escola o docente destaca a continuidade pós 25 de abril e em como se continuou até aos dias de hoje a viver numa ditadura, embora que silenciosa, mas inibidora da criatividade. Na opinião do docente "Nós saímos de uma ditadura e passamos para outra ditadura." e aponta para atuais fatores influenciadores dentro da escola e de opressão sobre a criatividade e todo o sistema educativo tais como: - A pressão dos sindicatos, que exigem tudo e mais alguma coisa e que fazem o professor sentir-se eternamente insatisfeito, um coitado mal tratado "Os sindicatos, as associações de professores, alguns pais nas suas associações… transformaram alguns	inibição, para além de se poder relacionar com o momento tardio da experiência profissional na vida do indivíduo, poderá também estar relacionada com a necessidade de arranjar um subemprego mal pago, muito autoritário e sancionador da criatividade. A docente considera que se pode desenvolver a criatividade através de tudo e em qualquer área disciplinar, e que tal desenvolvimento está dependente tanto da forma como são dadas as aulas, apresentados os conteúdos e o tipo de trabalhos lecionados, como também na forma como cada indivíduo assimila e reage a cada estímulo, estando para isso implícito o tipo de base que cada um traz consigo internamente. Neste âmbito a docente refere o facto de as alunas atualmente se conformarem facilmente com o que a escola lhes oferece ou solicita através de trabalhos /resumos, sem argumentarem ou contraporem com outras sugestões criativas, e que leem pouco o que poderá não potenciar o desenvolvimento do pensamento flexível e criativo. "só fazem aquilo mesmo que lhes é pedido, só fazem resumos de livros, não leem livros inteiros [riso sarcástico], portanto, tudo isto acho que não ajuda ao desenvolvimento do pensamento flexível e criativo nem ao trabalho de pesquisa…"		por terem uma profissão pouco estável e assim pouco incentivadora de confiança e de criatividade num início profissional tão importante para a própria construção de identidade e base de um professor e para os anos seguintes. Para além deste fator inibidor da criatividade na educação, como a instabilidade profissional, o momento tardio da experiência profissional na vida do indivíduo e a necessidade de arranjar um subemprego mal pago, muito autoritário e sancionador da criatividade, a docente aborda outros fatores como inibidores da criatividade e relacionados com o que considera ser a generalidade de caraterísticas das alunas dos dias de hoje tais como: o conformismo com o que a escola oferece sem terem poder de argumentação ou espírito crítico ou criativo no sentido de apresentarem novas sugestões, a ausência de hábitos de leitura (ao invés de resumos de resumos ou de leituras de notícias rápidas e pouco fidedignas em suportes tipo facebook, a pouca diversidade de estímulos culturais,… O docente CRIES1 analisa também os fatores inibidores da criatividade na educação e neste sentido enuncia e analisa como atuais fatores inibidores da criatividade os seguintes aspetos: - A pressão dos sindicatos, que exigem tudo e mais alguma coisa e que fazem o professor sentir-se eternamente insatisfeito, um coitado mal tratado "Os sindicatos, as associações de professores, alguns pais nas suas associações… transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura, e… tu perguntas assim, bem, acabado o regime venha a criatividade, mas não é bem assim […]" "O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário do que tu possas imaginar."… ""e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem

		momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura, e… tu perguntas assim, bem, acabado o regime venha a criatividade, mas não é bem assim […]" "O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário do que tu possas imaginar."… ""e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco" etc. [enumera com os dedos], isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos…" - A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia. […] Este tipo de sociedade exerce mais pressão do que na ditadura, porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor […] os pais são as feras… as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!!" … "E depois tens os pais… repara no movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola. "…" […] Aquilo que há em Portugal, é uma pressão tremenda [soletra e sublinha de			muito e pagam pouco" etc. [enumera com os dedos], isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos…" - A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia. […] Este tipo de sociedade exerce mais pressão do que na ditadura, porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor […] os pais são as feras… as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!!", "E depois tens os pais… repara no movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola. ", "[…] Aquilo que há em Portugal, é uma pressão tremenda [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito […]" - A Pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos limites de um livro fechado, contado e controladamente planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de

		foram enfática, sílaba a sílaba] sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito […]" - A Pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos limites de um livro fechado, contado e controladamente planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de planificar, e muito menos, de planificar criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos. "e depois há outro tipo de pressão que são as editoras não é? [tom irónico] Repara, os professores têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã… [gesticula como se estivesse a folhear um livro] a ditadura dos manuais existe em Portugal […] Indicador e inibidor da criatividade. [Acena com a cabeça afirmando] Portanto, os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado [fecha um círculo com as mãos] e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou… [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa] o que é que é isto? Isto não é criatividade [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o			planificar, e muito menos, de planificar criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos. "e depois há outro tipo de pressão que são as editoras não é? [tom irónico] Repara, os professores têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã… [gesticula como se estivesse a folhear um livro] a ditadura dos manuais existe em Portugal […] Indicador e inibidor da criatividade. [Acena com a cabeça afirmando] Portanto, os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado [fecha um círculo com as mãos] e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou… [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa] o que é que é isto? Isto não é criatividade [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima… isto para veres a importância do manual… [tom irónico] estes mecanismos são complicados, e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente […]" - A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir al pago, que exigem mais dele, que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, …, não exige mais de si próprio trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê. "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar

		manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima… isto para veres a importância do manual… [tom irónico] estes mecanismos são complicados, e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente […]" - A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir al pago, que exigem mais dele, que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, …, não exige mais de si próprio trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê. "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor." - A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo. "Por outro lado os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada… [bate incisivamente com a mão na parede] e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, [abrindo os braços] os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem… portanto, a própria pressão dos professores [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba],"… - A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar. "A			100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor." - A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo. "Por outro lado os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada… [bate incisivamente com a mão na parede] e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, [abrindo os braços] os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem… portanto, a própria pressão dos professores [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba],"… - A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar. "A pressão dos programas e do ministério e das inspeções." - A pressão dos próprios alunos de hoje, (juntamente com o modelo de professor que tem à frente), "que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes ". Esta análise vai ao encontro da realizada também pela docente de CRIES2. - A combinação entre a herança cultural dos alunos e com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais ou menos criativos […] "sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]" Concluindo, o docente de CRIES1 refere que o professor que tenta ser criativo tem pouco espaço/ condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à

		pressão dos programas e do ministério e das inspeções.” - A pressão dos próprios alunos de hoje, (juntamente com o modelo de professor que tem à frente), que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes “[…] - A combinação entre a herança cultural dos alunos e com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais ou menos criativos […] “sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]“ Concl uindo, o docente refere que o professor que tenta ser criativo tem pouco espaço/ condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à frente: “o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados: [enumera com os dedos] vêm os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear… portanto, há aqui muitos fatores […] A pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam […] Mas são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o			frente: “o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados: [enumera com os dedos] vêm os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear… portanto, há aqui muitos fatores […] A pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam […] Mas são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!”

		ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!			
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	O docente considera importante que se promova o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores, no entanto, enfatiza a ideia de que a principal escola é a família e que é nela que se fundeiam as bases do indivíduo e seus interesses e motivações futuras. "Sim, mas a atitude vem de casa, A grande escola não é a escola, é a família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! A escola aparece muito tarde na vida das pessoas, e é como esta chuvinha que cai no chão e passado pouco tempo está tudo seco outra vez. O grande elemento importante aqui é a Família [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! Se és assim, interessada por estas questões, agradece à tua mãe, ao teu pai, provavelmente aos teus avós… portanto, o centro disto tudo é muito íntimo."	A docente considera fundamental o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores "fundamental na formação de professores" tanto para promover um pensamento mais criativo e flexível, como para ser um professor reflexivo ou crítico implicitamente dependente da criatividade, ou para estar mais apto para encontrar soluções. "o professor reflexivo … crítico …esse conceito, não é possível sem criatividade"	A docente considera muitíssimo importante desenvolver as questões da criatividade em contexto de formação de professores para que os futuros professores consigam também posteriormente sensibilizar os seus alunos para a criatividade e criar oportunidades de desenvolvimento dessas mesmas competências nos seus alunos. Realça a importância do desenvolvimento da criatividade durante a formação não só para estarem mais aptos, sensibilizados e preparados a desenvolver a criatividade nos futuros alunos, como também por ser uma competência transversal que se pode desenvolver em qualquer área curricular.	Todos os docentes inquiridos consideram muito importante o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores, no entanto, também por unanimidade consideram que tal desenvolvimento está dependente, não só dos docentes como dos alunos e na sua predisposição para a desenvolver. Os docentes CRIES1, 2 e 3 referem ainda que tal desenvolvimento, mesmo sendo considerado importante, é também e apenas mais um estímulo, minoritário até segundo o docente CRIES1, na medida em que compreendem que a base de formação anterior dos alunos tem um grande peso nesse desenvolvimento, que, segundo o docente CRIES1, os estímulos externos à escola por vezes têm maior influência que os da própria escola, e que, segundo a docente CRIES2, o desenvolvimento da criatividade não deve ficar só pela formação inicial dos professores mas que esta deverá ser continuada ao longo da vida A mesma docente ainda considera que, para a formação do professor reflexivo e crítico a criatividade deve ser também desenvolvida. Todos os docentes consideram que tal desenvolvimento poderá potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos contextos educativos. Analisando o conteúdo das respostas abertas do questionário aplicado aos docentes, vários são os docentes que consideram também necessário preparar criativamente o futuro professor para que assim possa potenciar tal competência nos seus futuros alunos. "Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial."

	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	O docente considera que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor mas pouco, uma vez que é da opinião que a escola tem cada vez menos influência na vida do indivíduo: "Pode, pode, mas, uma coisa é a preparação de uma pessoa, outra coisa é a realidade, fica alguma coisa da preparação pedagógica mas pouco […] a influência da escola aí é muito pequena. As pessoas podem ter formação mas depois vamos ver o que é que isso dá na prática… temos aqui pessoas que trabalham em criatividade. Quais são as consequências nos alunos? Eu penso que é muitíssimo pouco!"… "Sim, mas pouco… fica mais a religião, mas a religião não gosta de novidades, modificam mais os grupos fora da escola, escuteiros, equipes de futebol etc., do que a escola." O mesmo docente considera ainda que a própria família atualmente perdeu a sua influência enquanto base estruturante do indivíduo e que o espaço de influência da família tem sido em muito substituído por outras influências, tais como as atividades extra curriculares (escuteiros, futebol …,), os vídeos e jogos da internet, a realidade que os rodeia: "Em parte sim, e influência … repara, daqui a dias os teus filhos só ligam ao que veem na internet, esta história que está a acontecer com o jogo da baleia azul, epá, é a família que nós temos hoje… no meu tempo e no da tua mãe, a… nós não éramos influenciados por estas coisas, éramos muito mais influenciados pela família, agora… repara que a família perdeu também um bocado o controlo no processo… as pessoas são influenciadas pela realidade que as cerca	A docente considera que o desenvolvimento da criatividade durante a formação inicial poderá beneficiar a atuação pedagógica do futuro professor nas mais diversas áreas disciplinares e através de tudo, no entanto, salvaguarda também a importância da base que já vem com os estudantes, que tal base determina também a forma como aproveitam as experiências pedagógicas durante o curso de formação de professores, e também da formação ao longo da vida. "a formação inicial é importante, mas não podemos esquecer a base que já vem nos estudantes " A docente acrescenta ainda que a formação inicial de professores é apenas uma primeira etapa.	A docente é da opinião que as pessoas que tiveram uma formação, quer inicial quer ao longo da vida, direcionada para o desenvolvimento da criatividade estão, à partida, mais aptas para desenvolver essa competência junto dos seus alunos também. Por outro lado, professores que não desenvolveram essa competência poderão ser pessoas mais rígidas na forma de pensar e atuar, menos flexíveis podendo inclusive inibir a criatividade de terceiros (alunos inclusive). Refere inclusive que ao se poder desenvolver a criatividade em qualquer área curricular, para além de se desenvolverem os conteúdos da área em questão estar-se-ão a desenvolver outras competências, de outras naturezas curriculares e importantes também.	Todos os docentes consideram que o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor para estarem mais aptos a encontrarem novas soluções quer pedagógicas e interdisciplinares quer no dia-a-dia e por considerarem a criatividade uma competência transversal a qualquer conteúdo ou área curricular. A docente CRIES3 realça ainda que o desenvolvimento e sensibilização da e para a criatividade do futuro professor poderá potenciar, através dos professores, também a valorização e desenvolvimento da criatividade também dos alunos do 1º ciclo.

		e pelas questões que nela existem, pelos problemas de cada época, da guerra no meu tempo, do desemprego atualmente."			
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	Acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso o docente reflete primeira e retrospetivamente sobre a criatividade na educação em Portugal ao longo do século XX apontando para diferentes épocas da nossa história e em como estas se repercutiram também na valorização e desenvolvimento da criatividade. "Eu considero que se ensinou de diferentes maneiras ao longo do século 20… e uma das maneiras foi com base na criatividade, paradigma criativo…" Nesta continuidade, assinala através do exemplo do ensino da língua portuguesa, uma educação antes do 25 de abril baseada na cópia e imitação do que era considerado como bom modelo e que não dava espaço para a criatividade ser valorizada ou desenvolvida. Posteriormente, com o 25 de abril, o docente assinala uma mudança de perspetiva no sentido em que escrever bem não era mais escrever como Eça de Queirós ou outro nome consagrado mas sim era escrever livre e expressivamente usando a criatividade para criar, sendo único e afirmando-se como tal: "Portanto, passou-se de um momento em que, o que estava em causa era copiar os que eram bons, para… não! Eu sou capaz [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba]! Eu vou criar é o meu caminho, vou exprimir-me da maneira que eu entender… está a perceber? Esta é que foi a grande mudança quando se fala em criatividade…" O docente reflete ainda e neste seguimento histórico para um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da	A docente refere que durante a sua própria formação inicial aprendeu muito pouco tendo esta se baseado numa autoaprendizagem. "acho que não aprendi quase nada na minha formação inicial e no entanto, cá me fico e é todo o processo de autoaprendizagem, de pesquisa" A docente manifesta preocupação ao referir ainda que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente, por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, viajar, ler obras literárias,…, dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir. A docente refere ainda que, dentro do plano de estudos existente e com as suas limitações, ainda assim os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. A docente refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas desde o plano	A docente é da opinião que o desenvolvimento da criatividade durante o curso depende tanto da flexibilidade mental das alunas como da dos professores. Nesta continuidade, e não sentindo poder para falar de todas as unidades curriculares, refere que, na qualidade de coordenadora de curso, sente que esse desenvolvimento é bem visível nas expressões, nas unidades que ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), quer através do plano de estudos quer dos trabalhos que apresentam. Neste sentido, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela docente são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Relativamente acerca da opinião sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso ou não, a docente	Todos os docentes referem primeiramente que o desenvolvimento da criatividade durante o curso depende de professor para professor e também das próprias alunas ao se predisporem ou não a promoverem e aceitar os estímulos respetivamente. No entanto, e acerca as suas opiniões pessoais, os docentes CRIES1 e 2 consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida durante o curso de formação de professores, que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo, e alegando alguns pontos de vista diferentes mas que de certa forma se coadunam. Assim, o docente CRIES1, apresentando primeiramente uma perspetiva evolutiva de como a criatividade em educação em Portugal se tem vindo a pronunciar, manifesta que para diferentes épocas da nossa história se repercutiram também na valorização e desenvolvimento da criatividade. Nesta continuidade, assinala através do exemplo do ensino da língua portuguesa, uma educação antes do 25 de abril baseada na cópia e imitação do que era considerado como bom modelo e que não dava espaço para a criatividade ser valorizada ou desenvolvida. Posteriormente, com o 25 de abril, o docente assinala uma mudança de perspetiva no sentido em que escrever bem não era mais escrever como Eça de Queirós ou outro nome consagrado mas sim era escrever livre e expressivamente usando a criatividade para criar, sendo único e afirmando-se como tal. O docente reflete ainda e neste seguimento histórico para um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo ficado encostada a áreas definidas como artísticas. O momento

		criatividade tendo ficado encostada a áreas definidas como artísticas: "a ideia de criatividade quase morreu na educação em Portugal, ficou praticamente só ligada às artes, à música, à expressão visual, um pouco à expressão dramática e um poucochinho ligada à língua, depois disso morreu." O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade, "mas isto depois morreu." Tendo, no entanto, ficado o conceito pedagógico retirado do momento ante 25 de abril e que se baseia numa escrita sem cópias: "A criatividade morreu para nós mas houve coisas que ficaram. Copiar os modelos isso acabou a… […] a questão da criatividade nunca teve grande repercussão entre nós, e… há coisas que ficaram. Hoje, nenhum professor que ensina língua vai dizer, agora vais fazer isso à Eça de Queirós ou à Dom Francisco Manuel de Melo, vais criar [gesticula abrindo os braços] e pronto, foi a única coisa que praticamente ficou. [...]". Relativamente ao momento da história da criatividade na educação em Portugal atualmente, o docente salvaguarda primeiramente diversas possibilidades de resposta, "[…] Não pode haver uma resposta única, depende de quem a leciona, depende de como está orientado o curso, etc., portanto, eu não te posso dizer nem sim nem não.", contudo, enfática e recorrentemente, aponta para uma educação atual pouco incentivadora, valorizadora e potenciadora da criatividade e explica o porquê, por considerar não haver nem condições (pressão, espaço,…), nem vocação atualmente: "Não	de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento.	menciona que tal desenvolvimento está dependente tanto da criatividade dos professores como da das alunas e da forma como elas vivenciaram as experiências que lhes foram oferecidas durante o curso. Acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que por si só já terá valido a pena de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade. A docente refere ainda que, ao promover experiências potenciadoras do desenvolvimento da criatividade, mesmo que tais experiências não estejam diretamente relacionadas com a sua área curricular, estas poderão despoletar outras situações de aprendizagem igualmente ricas e criativas que interliguem áreas curriculares e conhecimentos.	atual na educação é considerado pelo docente como um momento de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade. Enfática e recorrentemente, aponta para uma educação atual pouco incentivadora, valorizadora e potenciadora da criatividade e explica o porquê, por considerar não haver nem condições (pressão, espaço,…), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. Acrescenta ainda que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, no entanto, destaca novamente a sua caraterização generalizada dos alunos de hoje, referindo que preferem receitas já inventadas ao invés de terem o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril ("…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas.") Neste sentido também a docente2 corrobora com o docente CRIES1 ao

		existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] "a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa" […] "portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. Acrescenta ainda que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, no entanto, destaca novamente a sua caraterização generalizada dos alunos de hoje, referindo que preferem receitas já inventadas ao invés de terem o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril. "…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]"			compreender, como caraterística comum dos estudantes atuais, uma certa "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar. A docente manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, viajar, ler obras literárias,…, dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir. Acrescenta ainda que, dentro do plano de estudos existente e com as suas limitações, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. A título de parêntesis refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento. Com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1 e 2, a docente CRIES3, na qualidade de coordenadora de curso, sente que o desenvolvimento da criatividade é bem visível nas expressões,

					nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), quer através do plano de estudos quer dos trabalhos que apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela docente são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Tal como os docentes CRIES1 e 2, e relativamente acerca da opinião sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso ou não, a docente CRIES3 menciona também que tal desenvolvimento está dependente tanto da criatividade dos professores como da das alunas e da forma como elas vivenciaram as experiências que lhes foram oferecidas durante o curso. Acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que por si só já terá valido a pena de, em contexto de formação

					inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade.
	E. c.3. Incentivo a novas ideias. [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	O docente refere prontamente que a maioria dos docentes não tem por hábito incentivar a criatividade dos seus alunos: "Alguns professores sim, mas a maioria não." […] "aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas."	A docente, abrindo primeiramente o parêntesis de que não está dentro das outras salas de aulas para poder responder pelos colegas, acredita que existe o incentivo a novas ideias na maioria das disciplinas, a partir do momento em que os professores dão liberdade na forma como apresentam os trabalhos, ao solicitarem mais trabalhos de pesquisa e menos aulas expositivas e ao proporcionarem diversas fontes de informação, quer dentro como fora da sala de aula, no entanto, refere ainda que tal incentivo não será nunca o suficiente se as alunas não se predispuserem a tirar também partido dele, e lamenta ainda a dificuldade que sente em "pôr" alunas a pensar crítica e criativamente.	A docente considera que existe incentivo a novas ideias durante o curso e na maioria das disciplinas e como atividades promotoras e incentivadoras ao desenvolvimento da criatividade por parte das alunas a docente apresenta, para além de exemplos de atividades promovidas pelos docentes do curso como por exemplo a ida a exposições, visitas de estudo, intercâmbios entre outros alunos de outros anos/ escolas, entre outras, também a pesquisa de jogos e a leitura de livros antes de iniciarem o planeamento de atividades pedagógicas ou para a melhoria das mesmas, e as atividades pedagógicas por si só, que lhes pedem para resolver como desafios nos quais se prioriza a criatividade e o estabelecimento de pontes interdisciplinares.	Relativamente ao incentivo a novas ideias, todos os docentes referem primeiramente que não estão dentro das salas de aula de outros professores, no entanto, apresentam as suas perspetivas daquilo que compreendem e sentem se passar no seu contexto educativo de formação. Assim, o docente CRIES1 considera que o hábito de incentivar a criatividade é algo muito pouco comum no seu contexto de formação e que muito poucos professores estão sensibilizados para valorizar, incentivar e desenvolver tal competência nos seus alunos. No entanto, as docentes CRIES2 e 3 manifestam perspetivas contrárias ao compreenderem que existe o incentivo à criatividade e a ideias novas na maioria das disciplinas do curso de formação de professores. No entanto, também elas apresentam suportes diferentes desse mesmo incentivo. Para a docente CRIES2 esse incentivo passa muito pela liberdade na forma os docentes permitem a apresentação de trabalhos, solicitando mais trabalhos de pesquisa e menos aulas expositivas, e proporcionando diversas fontes de informação, quer dentro como fora da sala de aula. Contudo, refere que tal incentivo não será nunca o suficiente se as alunas não se predispuserem a tirar também partido dele, e lamenta ainda a dificuldade que sente em "pôr" alunas a pensar crítica e criativamente. Para a docente CRIES3, para além de incentivos idênticos aos apresentados pela docente CRIES3, menciona ainda e a título de exemplo a ida a exposições, visitas de estudo, intercâmbios entre outros alunos de outros anos/ escolas, entre outras, a pesquisa de jogos e a leitura de livros antes de iniciarem o planeamento de atividades pedagógicas ou para a melhoria das mesmas, as atividades

					pedagógicas por si só, que lhes pedem para resolver como desafios nos quais se prioriza a criatividade e o estabelecimento de pontes interdisciplinares.
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	O docente considera existir um clima favorável para a expressão de ideias, contudo, acrescenta que as mesmas podem é posteriormente não serem aceites, e que tal aceitação depende do professor.	A docente refere que, apesar de fomentar a expressão de ideias provocando o debate de ideias, sente uma dificuldade enorme por parte das alunas, não em se expressarem, mas sobretudo em manifestarem ideias/ opiniões fundamentadas ou contrariarem crítica e refletidamente o pré-estabelecido ou algum tema em debate, facto este que explica, ou por terem poucas bases de conhecimento, falta de hábitos de trabalho, medo de represálias ou estarem habituadas a um ensino tradicional muito disciplinador e rígido. Refere ainda que apesar de esta ser a maioria, atualmente encontra extremos minoritários opostos, muito criativos, críticos e participativos.	A docente considera que nas suas aulas existe clima para a expressão de ideias, no entanto, não poderá dizer o mesmo nas outras disciplinas por não estar presente, acreditando contudo, que tal clima também poderá existir, mas por ser criado por outras pessoas, este será com certeza diferente. Neste sentido, a docente acredita que para existir um clima favorável à expressão de ideias é muito importante que haja trabalho de equipa, de envolvimento, de mente aberta e flexível, de colaboração e de troca de ideias para que estas ideias se possam complementar, desenvolver e melhorar. De salientar que a docente demonstra bastante entusiasmo ao relatar episódios de trabalhos de equipa durante os quais as ideias foram criadas e desenvolvidas num clima de proximidade, motivação e partilha, podendo este ser um sinal ou reflexo da existência de um clima de abertura e à vontade para a expressão de ideias nas suas aulas.	Relativamente ao clima para a expressão de ideias, todos os docentes consideram existir clima para a expressão de ideias no seu contexto de formação, no entanto acrescentam opiniões diferentes perspetivas quanto à resposta a esse clima. Assim, o docente CRIES1 apresenta uma perspetiva direcionada para a resposta dos professores às ideias novas das alunas, referindo que, podendo haver clima para a expressão de novas ideias, as mesmas podem é posteriormente não ser aceites, e que tal aceitação depende do professor. Já a docente CRIES2 refere uma perspetiva diferente da do docente CRIES1 e mais direcionada para a resposta das alunas, considerando que existe clima para a expressão de ideias ao fomentar o debate de ideias mas que sente uma dificuldade enorme por parte das mesmas, não em se expressarem, mas sobretudo em manifestarem ideias/ opiniões fundamentadas ou contrariarem crítica e refletidamente o pré-estabelecido ou algum tema em debate, facto este que explica, ou por terem poucas bases de conhecimento, falta de hábitos de trabalho, medo de represálias ou estarem habituadas a um ensino tradicional muito disciplinador e rígido. Refere ainda que apesar de esta ser a maioria, atualmente encontra extremos minoritários opostos, muito criativos, críticos e participativos. Neste seguimento, a docente CRIES3, consciente de que cada clima criado será sempre diferente de grupo para grupo uma vez que as pessoas (alunos e professores) o integram são diferentes, enfatiza no entanto a importância do trabalho de equipa entre todos os envolvidos no grupo (alunos e professores,…), num clima de colaboração, de

					cooperação, de envolvimento, de mente aberta e flexível, de troca de ideias para que estas ideias se possam complementar e potenciando assim um clima favorável à expressão de ideias. De salientar que a docente CRIES3 demonstra bastante entusiasmo ao relatar episódios de trabalhos de equipa durante os quais as ideias foram criadas e desenvolvidas num clima de proximidade, motivação e partilha, podendo este ser um reflexo da existência de um clima de abertura e à vontade para a expressão de ideias nas suas aulas.
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	O docente considera que, de uma maneira geral, a maioria dos professores se interessa pela aprendizagem dos seus alunos. […] "aqui na escola, e de uma maneira geral, não há muita gente virada para criatividades e novidades nem nada dessas coisas."	A docente considera que existe interesse e preocupação por parte dos professores e pela aprendizagem dos estudantes, sobretudo por ser uma realidade educativa relativamente pequena e familiar no sentido em que facilmente se conhecem os contextos de onde provêm os alunos, e que tal interesse se manifesta de maneiras e intensidades diferentes de professor para professor.	A docente, aberta e claramente, manifesta-se bastante preocupada com a formação dos seus alunos, e neste âmbito, acrescenta que faz questão de participar na presente entrevista realizada pela investigadora neste âmbito de estudo da criatividade, como também quer saber os resultados do presente trabalho de investigação e como forma de obter um feedback do trabalho que tem vindo a ser realizado em vários contextos de ensino superior e de redireccionamento/sustentação de caminhos e firmação de metas de ensino cada vez mais ajustadas.	Todos os docentes inquiridos consideram que, de uma maneira geral, a maioria dos professores se interessa pela aprendizagem dos seus alunos. A docente CRIES2 menciona ainda que, por ser uma realidade educativa relativamente pequena e familiar, facilmente se conhecem também os contextos de onde provêm os alunos potenciando o envolvimento e interesse dos professores, e que tal interesse se manifesta de maneiras e intensidades diferentes de professor para professor. Também a docente acrescenta à sua opinião de que existe interesse generalizado pelas aprendizagens dos alunos, uma manifestação de preocupação em melhorar o curso, e que, também por esse motivo faz questão de participar no presente estudo sobre a criatividade, mencionando inclusive querer saber o resultado da investigação também como forma de obter um feedback do trabalho que tem vindo a ser realizado em vários contextos de ensino superior e de redireccionamento/sustentação de caminhos e firmação de metas de ensino cada vez mais ajustadas aos objetivos da educação atuais.
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	O docente refere que a avaliação é regulada por regulamentos e que no caso da escola superior de educação CRIES1 esta se resume a maioritariamente a exames, que, embora	Relativamente à avaliação a docente refere que não existe muito espaço para diversificar dado estar tudo já definido nos programas, não podendo assim, a avaliação ser tão criativa quanto isso.	A docente considera existir diferentes formas de avaliar havendo os parâmetros e critérios de avaliação habituais e que contemplam os documentos escritos, trabalhos realizados, visitas ao exterior,	O docente CRIES1, tal como a docente CRIES2, refere que a avaliação é regulada por regulamentos e que no caso da escola superior de educação CRIES1 esta se resume a maioritariamente a

		possam existir avaliações provenientes de trabalhos apresentados nalgumas disciplinas, a maioria das avaliações se baseia nos exames. "Isso é regulado por regulamentos […] O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame."…"nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados. Ainda assim há disciplinas em que há a apresentação de trabalhos, em que há troca de ideias etc., mas em muitas outras não há." O docente acrescenta ainda, que tal predominância na forma de avaliar poderá ter conduzido também a algum desinvestimento por parte dos professores para arranjarem estratégias pedagógicas diferentes e arriscarem a ser criativos, uma vez que existe também uma grande pressão sobre o próprio professor, para cumprir à risca e agradar uma vez que, e atualmente, é avaliado por todos (alunos, colegas, encarregados de educação, …) e que tal avaliação poderá influenciar também a sua carreira/ vida. Então o professor prefere não correr riscos ao ser criativo. "Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto"… "os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva […]"	Segundo o parecer da docente, e pelo que se apercebe nas reuniões com os diversos colegas, existe diversidade na forma de lecionar e que esta é construtiva e saudável, abrindo o parêntesis que, no entanto, nem sempre foi assim dada a existência e insistência de uma colega anteriormente, em fazerem todos o mesmo género de trabalho, e o que pressupõe, que o quadro de professores que fazem parte do curso e a sua flexibilidade pedagógica ou não, influenciam o tipo de formação desenvolvida pelas alunas.	reflexões, entre outros, e para além disso, formas de avaliação diferentes de um teste habitual, ou "fora da caixa", uma vez "que a criatividade não cabe num teste" como a docente refere, e que tentam ir assim, também ao encontro das expetativas das próprias alunas, como são exemplo as atividades dinamizadas pelas alunas para crianças e em contextos extra planificações de aulas feitas nos seminários pedagógicos. Consider a ainda existirem várias formas de lecionar e como constam os relatos de atividades por ela enunciados ao longo da entrevista.	exames, que, embora possam existir avaliações provenientes de trabalhos apresentados nalgumas disciplinas, a maioria das avaliações se baseia nos exames ("Isso é regulado por regulamentos […] O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame.") Acrescenta ainda que tal tendência, de resumir a avaliação a um exame, para além ser um tipo de avaliação que consta no regulamento, é também muito preferida pelos alunos talvez por terem assim sido habituados ("…nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados. Ainda assim há disciplinas em que há a apresentação de trabalhos, em que há troca de ideias etc., mas em muitas outras não há.") Já a docente CRIES2 apresenta a sua perspetiva baseada em programas regulamentados e limitadores que não deixam muito espaço para a avaliação ser tão criativa e diversificada quanto isso. Contudo, e numa direção um pouco diferente das opiniões apresentadas anteriormente, a docente CRIES3 considera existir diferentes formas de avaliar para além dos parâmetros e critérios de avaliação habituais compreendendo a regulamentação de critérios de avaliação não estanque e com possibilidade de contemplar diferentes formas de avaliação, como os habituais documentos escritos, trabalhos realizados, visitas ao exterior, reflexões, entre outros, e para além disso, formas de avaliação diferentes de um teste habitual, ou "fora da caixa", uma vez "que a criatividade não cabe num teste" como a docente refere, e que tentam ir assim também ao encontro das expetativas das próprias alunas, como são exemplo as atividades dinamizadas pelas alunas para crianças e em contextos extra planificações de aulas

					feitas nos seminários pedagógicos. Relativamente à metodologia de ensino e estratégias adotadas pela maioria dos professores a lecionar os cursos de formação de professores do 1º ciclo, e no seguimento do referido pelo docente CRIES1 acerca da avaliação ser predominantemente baseada no exame, o mesmo acrescenta que tal predominância na forma de avaliar poderá ter conduzido também a algum desinvestimento por parte dos professores para arranjarem estratégias pedagógicas diferentes e arriscarem a ser criativos, uma vez que existe também uma grande pressão sobre o próprio professor, para cumprir à risca e agradar por também, e atualmente, ser avaliado por todos (alunos, colegas, encarregados de educação, …) e que tal avaliação poderá influenciar a sua carreira/ vida. Preferindo assim, o professor, não correr riscos ao ser criativo ("Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto", "os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva"). Já a docente CRIES2 apresenta uma opinião diferente à do docente CRIES1 referindo que, pelo que se apercebe nas reuniões com os diversos colegas existe diversidade na forma de lecionar e que esta é construtiva e saudável, abrindo o parêntesis que, no entanto, nem sempre foi assim dada a existência e insistência de uma colega anteriormente, em fazerem todos o mesmo género de trabalho, e o que pressupõe, que o quadro de professores que fazem parte do curso e a sua flexibilidade pedagógica ou não influenciam o tipo de estratégias e formação desenvolvida durante o curso. Nesta lógica de raciocínio também a docente refere que a abertura dos professores poderá influenciar as estratégias por si adotadas e considerando

					que nos cursos de formação de professores da ESE CRIES3 existem várias formas de lecionar e como constam os relatos de atividades por ela enunciados ao longo da entrevista.
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.			
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.			

Apêndice 31

Entrevistas Geral- Relação entre as "vozes" de Docentes e Discentes das ESE´s CRIES 1, 2 e 3.

Tratamento de análise de conteúdo das entrevistas das ESE´s CRIES 1, 2 e 3.				
Objetivos Específicos:	**Categorias e itens dos inquéritos**	**Docentes**	**Discentes**	**Análise**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações**[30] **sociais** de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a	**E. a. Conceito de criatividade** [O que considera ser criatividade?]	Tanto a docente CRIES2 como a CRIES3 manifestaram ter pouco à vontade em definir o conceito de criatividade, ou por considerarem um conceito muito abrangente e difícil de definir, ou por sentirem que não é da sua especialidade científica. Apenas o docente CRIES1	Das opiniões apresentadas pelas alunas acerca do conceito sobre a criatividade estas consideram por unanimidade que a criatividade é uma capacidade associada à resolução de problemas, à inovação, à novidade e	Relativamente ao conceito de criatividade, não houve propriamente uma definição concreta e bem definida por parte de nenhum dos inquiridos sendo sim, realçado por unanimidade, sobretudo de docentes, o facto de considerarem um conceito bastante subjetivo, com

[30] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.		manifestou à vontade neste âmbito, e sobretudo ao nível de uma abordagem histórica do mesmo em Portugal. No entanto, todos concordaram se tratar de uma competência transversal a qualquer área temática, que se manifesta em todo o dia-a-dia do indivíduo, e associada à flexibilidade mental e ao fluir do pensamento divergente, a algo fora do estabelecido, algo diferente mas que faça sentido, a resolução de problemas e criação de soluções, à inteligência, ao pensamento crítico e que se vai desenvolvendo ao longo da vida.	ao pensar diferente, a algo único que difere de pessoa para pessoa e que se pode evidenciar em qualquer contexto e área e não só às áreas de expressões como habitualmente é associada, à recriação de algo pré-existente (sendo que esta opinião é partilhada pela esmagadora maioria de alunas à exceção de uma minoria da escola CRIES3). As alunas CRIES1 compreendem ainda a criatividade como uma forma de expressão livre, que implica coragem para sair dos parâmetros habituais e da zona de conforto, que amplia a compreensão de uma pessoa e que interfere também com os indivíduos que estão ao seu redor "obrigando-os" a ampliar também a sua compreensão, (e o que pode ser considerado desconfortável ou não mediante cada indivíduo). As alunas CRIES3 compreendem ainda a criatividade como algo subjetivo e que não tem limites, com transformação e ressignificação de algo.	parâmetros de difícil distinção, e com pouco conhecimento científico específico nessa área. Apenas o docente inquirido da escola CRIES1 manifestou um pouco mais de à vontade ao dialogar sobre a criatividade, e sobretudo numa perspetiva histórica do conceito em Portugal. Não obstante a tal dificuldade, todos os inquiridos associaram o conceito da criatividade a um conjunto de ideias dentro da mesma linha de raciocínio. Neste sentido, associaram a criatividade a pensamento divergente, flexibilidade mental, resolução de problemas, pensamento crítico, inteligência, inovação, novidade, pensar diferente, forma de expressão livre, transformação e ressignificação/ recriação de algo pré-existente (sendo esta opinião partilhada pela quase maioria dos inquiridos à exceção de uma minoria de discentes), algo único que difere de pessoa para pessoa e que se pode evidenciar em qualquer contexto e área e não só às áreas de expressões como habitualmente é associada (competência transversal a qualquer área temática), que se manifesta em todo o dia-a-dia do indivíduo e que se vai desenvolvendo ao longo da vida. A criatividade foi ainda associada à coragem, ampliação da compreensão e tolerância.
	E. a.1. Criatividade: Entre a herança e as Competências a desenvolver. [Acham que pode ser desenvolvida ou é uma característica só de alguns indivíduos?]	Todos os inquiridos são unanimes na opinião de que todos os indivíduos têm um potencial criativo suportado por uma base genética, e que tal potencial pode ser desenvolvido como competência, sendo que, e no entanto, nem todos os indivíduos o conseguem desenvolver por uma série de outros fatores.	Por maioria as alunas inquiridas consideram a criatividade como capacidade e competência. Como capacidade que nasce com todos os indivíduos, que implica uma predisposição genética e que todas as crianças podem criar, sendo que, e no entanto, tal predisposição genética não é considerada determinante para se ser criativo e segundo a maioria das alunas CRIES3. De referir ainda, e no entanto, que uma minoria, (uma aluna da escola CRIES3 e uma da CRIES2), é da opinião que a criatividade não	A grande maioria dos inquiridos considera que todos os indivíduos têm um potencial criativo suportado por uma base genética, mas que tal predisposição genética não é determinante para se ser criativo. Neste sentido, consideram que o potencial genético deverá ser desenvolvido para se tornar uma competência do indivíduo, sendo que, no entanto, nem todos o conseguem desenvolver e que tal desenvolvimento depende também da combinação de uma série de outros fatores. De referir também a opinião de exceção de uma minoria de discentes que não relacionam a genética com

			tem a ver com herança genética mas sim com as áreas de interesse de cada um e com os estímulos exteriores ao indivíduo. Como competência que se pode desenvolver ou inibir ao longo da vida consoante uma série de fatores.	a criatividade mas sim com as áreas de interesse do indivíduo e fatores externos ao mesmo.
	E. a.2. Fatores potenciadores/ inibidores da criatividade na educação. [O que pensa que pode interferir com a criatividade?]	Todos os docentes contemplam como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação dos indivíduos fatores genéticos ou potencial genético, fatores culturais (através da diversidade de estímulos existentes dentro e fora da cultura do indivíduo), fatores educacionais provenientes da família, da escola e outros contextos como a televisão ou outros grupos sociais e nos quais, tal como referido pelos docentes CRIES1 e 2, a base estruturante e íntima, a familiar, é o principal elemento educacional e que, combinada com outros estímulos, como por exemplo do modelo de professor que tem à frente, o trabalho em equipa,…, pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais criativos. Nesta continuidade, apontam para os fatores de experiência de vida também como influenciadores mas acrescentam que a assimilação das experiências de vida e respostas às mesmas depende também da personalidade do indivíduo e que vai determinar o seu estilo cognitivo e que tipo de pensamento que prefere usar, o seu nível de flexibilidade criativa, abertura e aceitação de novas ideias, a sua predisposição para o desenvolvimento da competência criativa, bem como, o seu entusiasmo, motivação e envolvimento na atividade criativa. De destacar ainda, o fator do agora, do momento, assinalado pelo docente CRIES1 e por o considerar de extrema importância na vida das pessoas ao compreendê-lo conjugado com o estado de espírito do indivíduo como um fator que poderá conduzir a uma reação e desencadear toda uma série de acontecimentos posteriores.	Como fatores potenciadores ou inibidores da criatividade na educação por consenso quase total (à exceção de uma aluna CRIES2) as alunas inquiridas consideram poder existir estímulos internos e externos ao indivíduo. Como estímulos internos as alunas por unanimidade consideram que a personalidade do indivíduo poderá desenvolver ou não o seu potencial criativo, tendo a vontade ou não de o fazer, tendo confiança nele próprio e também coragem para se expor às críticas por fazer diferente. As alunas CRIES1 contemplam ainda neste âmbito a confiança no outro, a quem se expõem, bem como a própria estabilidade emocional do indivíduo. Também acerca da confiança as alunas CRIES3 consideram que esta poderá relacionar-se com o conhecimento que o indivíduo domina em alguma matéria podendo este potenciar também o desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, um grupo de alunas CRIES3 considera que o conhecimento pode potenciar a criatividade uma vez que para se criar é preciso uma base de conhecimento, um estímulo ou suporte de segurança, um estímulo ou inspiração para a existência de criatividade e que essa inspiração depende do conhecimento do que já existe. Este ponto de vista considera que deve existir sempre um fundamento teórico, para haver uma posterior evolução pois pressupõe que a criatividade não surge do nada, no	Todos os inquiridos nas entrevistas consideram existir fatores internos e externos ao indivíduo potenciadores ou inibidores da criatividade na educação tais como: - Fatores genéticos ou potencial criativo (à exceção de uma minoria de discentes, 2); - Personalidade do indivíduo (gostos e áreas de interesse, abertura e aceitação de novas ideias, a sua predisposição para o desenvolvimento da competência criativa, a coragem e confiança para criticar e se expor a críticas por fazer diferente, bem como, o seu entusiasmo, motivação e envolvimento na atividade criativa); Nesta continuidade, os docentes das escolas CRIES1 e 2 manifestaram a sua preocupação na educação atual e relativamente às caraterísticas da generalidade de alunos com que se têm deparado e que consideram inibidoras da criatividade. Tais caraterísticas são relacionadas com o conformismo com o que a escola oferece e com o facto de quererem fórmulas pré-feitas para não dar tanto trabalho, com a falta de poder de argumentação ou espírito crítico ou criativo, e com a falta de motivação ou de empenho para apresentarem novas sugestões/ alternativas. No entanto, e na perspetiva das discentes, a maioria assinala as áreas de interesse como potenciadoras da motivação, empenho e criatividade, e que dependem muito, não só das caraterísticas genéticas como também do desenvolvimento feito ou não, sobretudo na infância e nos primeiros anos de escolaridade e que o desenvolvimento da criatividade se repercute no futuro adulto. A idade é

		A docente CRIES2 apresenta ainda alguns fatores inibidores da criatividade e manifesta-os através da sua preocupação pelas docentes no início de carreira profissional e por terem uma profissão pouco estável e assim pouco incentivadora de confiança e de criatividade num início profissional tão importante para a própria construção de identidade e base de um professor e para os anos seguintes. Para além deste fator inibidor da criatividade na educação, como a instabilidade profissional, o momento tardio da experiência profissional na vida do indivíduo e a necessidade de arranjar um subemprego mal pago, muito autoritário e sancionador da criatividade, a docente aborda outros fatores como inibidores da criatividade e relacionados com o que considera ser a generalidade de caraterísticas das alunas dos dias de hoje tais como: o conformismo com o que a escola oferece sem terem poder de argumentação ou espírito crítico ou criativo no sentido de apresentarem novas sugestões, a ausência de hábitos de leitura (ao invés de resumos de resumos ou de leituras de notícias rápidas e pouco fidedignas em suportes tipo facebook, a pouca diversidade de estímulos culturais,… O docente CRIES1 analisa também os fatores inibidores da criatividade na educação e neste sentido enuncia e analisa como atuais fatores inibidores da criatividade os seguintes aspetos: - A pressão dos sindicatos, que exigem tudo e mais alguma coisa e que fazem o professor sentir-se eternamente insatisfeito, um coitado mal tratado (“Os sindicatos, as associações de professores, alguns pais nas suas associações […] transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura, e… tu perguntas assim, bem, acabado o regime venha a criatividade, mas não é bem assim […]”, “O discurso dos sindicatos é do mais	entanto, um outro grupo de alunas da mesma escola considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, que pode sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado parecido com a nova ideia. Ainda acerca do conhecimento as alunas CRIES1 consideram que o domínio e conhecimento em determinada área poderá potenciar ou inibir a criatividade pela forma de transmitir e aplicar esse conhecimento e não tanto pelo domínio do conhecimento em si (“Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir...”). Apontado pela unanimidade das alunas também os interesses, gostos e motivações dos indivíduos poderá traduzir-se num maior esforço e empenho nalguma área/ atividade e tornando assim mais fácil potenciar a criatividade em áreas de interesse. Para a maioria das alunas as áreas de interesse dependem muito do desenvolvimento feito ou não, (ao que as alunas de CRIES2 consideram que o desenvolvimento feito na infância é preponderante na criatividade do futuro adulto), e que tais interesses estão relacionados também com as caraterísticas genéticas que são inatas ao indivíduo. Neste seguimento, e ainda referente a fatores internos, a quase totalidade das alunas inquiridas considera existirem capacidades inatas ou fatores genéticos relacionados com a criatividade, ou seja, que existe um potencial genético criativo que pode ser desenvolvido, e neste âmbito, algumas alunas CRIES3 separam ainda a personalidade de	também apontada como um fator interno considerado pelas alunas da escola CRIES2 ao poder influenciar a vontade e o à vontade do indivíduo em querer ou não ser criativo independentemente do trabalho que possa envolver, e sendo também referido por algumas alunas da mesma instituição, que os professores mais velhos não querem ter mais trabalho optando por aulas mais expositivas e onde a criatividade se mantem mais latente. Um outro ponto de vista antagónico é apresentado pela maioria das alunas da escola CRIES1 ao mencionarem a idade como um potenciador da criatividade no sentido em que considerarm que os docentes acima dos 60 anos realizam mais facilmente associações criativas entre conteúdos, justificando tal facto pela forte dominância de conhecimento/ conteúdos teóricos e a prática/ experiência, mas que, por outro lado, e relativamente à dinamização de aulas, sentem que os professores mais novos tentam ser mais dinâmicos e criativos nas atividades propostas. As alunas da escola CRIES1 contemplam ainda o fator da confiança no outro, a quem se expõem, na estabilidade emocional do indivíduo e no clima favorável ou não para a expressão de ideias (assinalado também pela maioria dos inquiridos). O factor confiança é relacionado, tanto pelas discentes de CRIES1 como da CRIES3, não só com o ambiente e a quem se expõem, como também com o conhecimento que o indivíduo domina em alguma matéria podendo este potenciar o desenvolvimento da criatividade. No entanto, e mesmo considerados uma série de fatores internos e externos ao indivíduo como potenciadores ou inibidores da criatividade, a maioria das alunas da CRIES3 e algumas da CRIES1 e 2 e os docentes inquiridos realçam o facto de que tais respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da

		retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário do que tu possas imaginar.", "…e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco" etc. [enumera com os dedos], isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos…"). - A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia. […] Este tipo de sociedade exerce mais pressão do que na ditadura, porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor […] os pais são as feras… as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!!", "E depois tens os pais… repara no movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola. ", "Aquilo que há em Portugal, é uma pressão tremenda [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba] sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito […]" - A Pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos limites de um livro fechado, contado e controladamente planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão	genética referindo que não se relacionam e outras com opinião de que podem estar relacionadas mas sendo distintas. Compreendem ainda a personalidade como algo que se constrói e se molda ao longo da vida e a genética como uma base imutável e que nasce com a pessoa. A idade é também um fator interno considerado pelas alunas CRIES2 ao poder influenciar a vontade e o à vontade do indivíduo em querer ou não ser criativo independentemente do trabalho que possa envolver. Ainda como fator interno as alunas CRIES3 referem o estado de espírito do indivíduo no momento, ou seja, o agora interno é também contemplado como influenciador da criatividade. Como fatores externos ao indivíduo para desenvolver ou inibir a criatividade, e por unanimidade total, as alunas consideram o ambiente onde se insere o indivíduo e no qual é referido o clima para a expressão da criatividade, com as suas regras instituídas, liberdade de expressão, rotinas, estímulos nele proporcionados, e valorização da criatividade nesse ambiente. São referidos por todos os grupos de alunas exemplos de ambientes potenciadores ou inibidores da criatividade tais como a família, a escola, a sociedade em si onde se insere o indivíduo e nos quais são promovidas experiências de vida no sentido em que novas experiências enriquecem e estimulam a criatividade do indivíduo. Assim, a totalidade das alunas considera que as experiências de vida podem ser potenciadas pela família, escola, sociedade e sua cultura. As alunas na sua maioria	personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu" para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras. Para estas alunas, os fatores externos não determinam o desenvolvimento ou inibição da criatividade, mas sim o próprio indivíduo, no sentido em que a sua personalidade é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos e independentemente o ambiente ser favorável ou não. É a sua personalidade, o seu estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade, os seus interesses, motivações, e a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade. Nesta perspetiva o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, e tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar o indivíduo se predispõe a sair da sua zona de conforto e se encara o estímulo como um limite ou como um desafio potenciador, ou seja, segundo esta perspetiva o limitador ou potenciador da criatividade é o próprio "eu" por ser ele que coloca os seus próprios limites. - Conhecimento: Neste sentido, um grupo da escola CRIES3 considera que o conhecimento pode potenciar a criatividade uma vez que para se criar é preciso uma base de conhecimento, um estímulo ou suporte de segurança, um estímulo ou inspiração para a existência de criatividade e que essa inspiração depende do conhecimento do que já existe. Este ponto de vista, também partilhado pelos docentes, considera que deve existir sempre um fundamento teórico, para haver uma posterior evolução pois pressupõe que a criatividade não surge do nada, no entanto, um

		vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de planificar, e muito menos, de planificar criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos. "e depois há outro tipo de pressão que são as editoras não é? [tom irónico] Repara, os professores têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã… [gesticula como se estivesse a folhear um livro] a ditadura dos manuais existe em Portugal […] Indicador e inibidor da criatividade. [Acena com a cabeça afirmando] Portanto, os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado [fecha um círculo com as mãos] e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou… [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa] o que é que é isto? Isto não é criatividade [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima… isto para veres a importância do manual… [tom irónico] estes mecanismos são complicados, e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente […]" - A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir mal pago, que exigem mais dele, que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, …, não exige mais de si próprio	consideram também que quanto mais experiência de vida o indivíduo tiver mais criativo pode ser, sendo que, e no entanto, este argumento é contrariado por algumas alunas CRIES2 ao associarem à experiência de vida também a experiência profissional, e alegando que, quanto mais anos de experiência profissional se tem mais acomodado e sem vontade se torna o indivíduo para desenvolver a criatividade. Relativamente ao ambiente, a generalidade das alunas de todas as escolas refere que, se o indivíduo estiver num ambiente que permite desenvolver a criatividade dando liberdade criativa, esta tende a desenvolver-se, mas que, se o individuo estiver num ambiente criado por indivíduos que não valorizem a criatividade punindo quem tenta ser criativo ou inibindo-o através do receio em sê-lo, a criatividade tende a não se desenvolver. Neste âmbito, a maioria de alunas de todas as escolas menciona também as regras impostas pela sociedade ou emprego no sentido em que quando são muito rígidas e inflexíveis podem inibir e sancionar a criatividade dos indivíduos. No entanto, e contrapondo esta posição até certo ponto, um grupo maioritário de alunas CRIES3 refere que os ambientes não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores, devendo haver algum desconforto para provocar o encontro de soluções através da criatividade, e abordam o tema das regras existentes nos ambientes também como possíveis estímulos. Acrescentam ainda que para existir criatividade devem existir regras e liberdade também, num equilíbrio, e que a criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma	outro grupo de alunas, minoritário, da mesma escola considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, que pode sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado parecido com a nova ideia. Ainda acerca do conhecimento as alunas da escola CRIES1 apresentam um outro ponto de vista ao considerarem que o domínio e conhecimento em determinada área poderá potenciar ou inibir a criatividade pela forma de transmitir e aplicar esse conhecimento e não tanto pelo domínio do conhecimento em si: "Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir." - Estilos Cognitivos do indivíduo (tipo de pensamento que prefere usar associado ao seu nível de flexibilidade criativa); - Fatores Culturais (através da diversidade de estímulos ou restrições existentes dentro e fora da cultura/sociedade do indivíduo); Relativamente ao ambiente onde o indivíduo se insere, a generalidade das alunas de todas as escolas refere que, se o indivíduo estiver num ambiente que permite desenvolver a criatividade dando liberdade de expressão criativa, esta tende a desenvolver-se, mas que, se o individuo estiver num ambiente criado por indivíduos que não valorizem a criatividade punindo quem tenta ser criativo ou inibindo-o através do receio em sê-lo, a criatividade tende a não se desenvolver. Neste âmbito, a maioria de alunas de todas as escolas menciona também as regras impostas pela sociedade ou emprego no sentido em que quando são muito rígidas e inflexíveis podem inibir e sancionar a criatividade dos indivíduos. No entanto, e contrapondo esta posição até certo ponto, um grupo maioritário de alunas da escola CRIES3 refere que os ambientes não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores, devendo haver algum desconforto

		trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê. "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor." - A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo. "Por outro lado os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada… [bate incisivamente com a mão na parede] e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, [abrindo os braços] os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem… portanto, a própria pressão dos professores [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba],"… - A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar. "A pressão dos programas e do ministério e das inspeções." - A pressão dos próprios alunos de hoje, (juntamente com o modelo de professor que tem à frente), "que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes ". Esta análise vai ao encontro da realizada também pela docente de CRIES2. - A combinação entre a herança cultural dos alunos e com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais ou menos criativos […] "sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]" Concluindo, o docente de CRIES1 refere que o professor que tenta	de solução a essas mesmas condições. Mencionado por um grupo maioritário de alunas CRIES3, a rotina é também considerada como outro fator que poderá ajudar a desenvolver a criatividade em contexto de educação na medida em que, o facto de existirem rotinas poderá transmitir segurança e confiança ao indivíduo para exprimir também as suas ideias. Nesta continuidade, a generalidade das alunas inquiridas dá uma ênfase muito grande para a importância dos fatores externos como potenciadores ou inibidores da criatividade e que a pessoa pode ter predisposição para determinada área mas a experiência de vida pode determinar o seu desenvolvimento. Neste âmbito a maioria das alunas CRIES3 e algumas CRIES1 e 2 apresentam uma outra perspetiva que, embora realce as condições externas ao indivíduo compreende também que tais respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu" para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras. Para estas alunas, os fatores externos não determinam o desenvolvimento ou inibição da criatividade mas sim o próprio indivíduo, no sentido em que a sua personalidade é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos e independentemente o ambiente ser favorável ou não. É a sua personalidade, o seu estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade, os seus interesses, motivações, e	para provocar o encontro de soluções através da criatividade, e abordam o tema das regras existentes nos ambientes também como possíveis estímulos. Acrescentam ainda que para existir criatividade devem existir regras e liberdade também, num equilíbrio, e que a criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma de solução a essas mesmas condições. Nesta continuidade, as experiências de Vida oferecidas pela família, escola, …, dentro de uma sociedade e de uma cultura, são consideradas como potenciadoras ou inibidoras da criatividade e que, quanto mais experiências de vida o indivíduo tiver mais criativo pode ser, sendo que, e no entanto, este argumento é contrariado por algumas alunas da escola CRIES2 ao associarem à experiência de vida também a experiência profissional e idade, alegando que, quanto mais anos de experiência profissional se tem mais acomodado e sem vontade se torna o indivíduo para desenvolver a criatividade; Numa outra perspetiva, direcionado para as discentes, a docente da escola CRIES2 manifesta a sua preocupação na pouca diversidade de estímulos/ experências culturais que a maioria das alunas de hoje em dia tem e a que não se predispõem a expor (tal como visitar museus, ou outros eventos culturais), sendo este considerado por si um fator que poderia desenvolver mais a criatividade das alunas; O Agora ou momento histórico é assinalado pelo docente da escola CRIES1e algumas alunas da CRIES3 neste contexto de experiências de Vida e factores culturais por o compreenderem conjugado com o estado de espírito do indivíduo no momento como um fator que poderá conduzir a uma reação e desencadear toda uma série de acontecimentos posteriores, possibilitadores ou não do desenvolvimento da criatividade;

		ser criativo tem pouco espaço/ condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à frente: "o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados: [enumera com os dedos] vêm os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear… portanto, há aqui muitos fatores […] A pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam […] Mas são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!"	a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade. Nesta perspetiva o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, e tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar se predispõe a sair da sua zona de conforto e se encara o estímulo como um limite ou como um desafio potenciador, ou seja, o limitador ou potenciador da criatividade é o próprio "eu" por ser ele que coloca os seus próprios limites.	- Fatores Educacionais e considerado pela generalidade dos inquiridos, provenientes primeiramente da família como base estruturante e à qual se combinam outros elementos educacionais como a escola (modelo de professor, clima para a expressão de ideias, trabalho de equipa, a rotina, e outros contextos como a televisão ou outros grupos sociais); No âmbito dos fatores educacionais, e numa perspetiva voltada para o professor, o docente da escola CRIES1 expõe alguns dos que considera ser fatores inibidores da criatividade na educação tais como: - A pressão dos sindicatos "O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário […] transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura […] e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco […] isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos…"; - A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia." Refere ainda que a sociedade atual exerce ainda mais pressão do que na ditadura "porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor", referindo-se aos pais de hoje como as verdadeiras feras da educação: "as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!!" Refere ainda acontecimentos internacionais na educação como o "movimento que

				está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos? É da desconfiança do que é a escola. " O docente soletra e sublinha de forma enfática, sílaba a sílaba que o que existe atualmente na educação em Portugal "é uma pressão tremenda sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito."; - A Pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos limites de um livro fechado, contado e controladamente planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de planificar, e muito menos, de planificar criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos: "…e depois há outro tipo de pressão que são as editoras, não é?" Num tom irónico aponta para os professores dizendo que "têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã". O docente gesticula como se estivesse a folhear um livro e refere que "a ditadura dos manuais existe em Portugal" e que esta ditadura é um "indicador e inibidor da criatividade." Acenando com a cabeça reforça: "os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado", [fecha um círculo com as mãos], "e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou", [sequencia o movimento batendo com a mão na

				mesa], "o que é que é isto? Isto não é criatividade!", [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], "não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima". Num tom irónico refere a importância do manual e de mecanismos complicados, "e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente […]"; - A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir mal pago, que exigem mais dele, que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, …, não exige mais de si próprio trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê. "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor."; - A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo. "Por outro lado, os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada". Batendo incisivamente com a mão na parede o docente refere: "…e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem". Soletrando e sublinhando de forma enfática, sílaba a sílaba enuncia a própria pressão dos professores como inibidora do professor que tenta ser criativo; - A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar. "A pressão dos programas e do ministério e das inspeções."; -A pressão

				dos próprios alunos de hoje, (juntamente com o modelo de professor que tem à frente), "que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes." Esta análise vai ao encontro da realizada também pela docente da escola CRIES2 apontando a crescente ausência de hábitos de leitura por parte das alunas, preferindo as mesmas, resumos de resumos ou de leituras de notícias rápidas e pouco fidedignas em suportes digitais tipo facebook; - A combinação entre a herança cultural dos alunos e com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos alunos para realizarem trabalhos mais ou menos criativos […] "sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]" Concluindo, o docente da escola CRIES1 refere que o professor que tenta ser criativo tem pouco espaço/ condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à frente: "o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados". Enumerando com os dedos refere assim "os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear". Acrescenta ainda a existência de demasiados fatores inibidores à criatividade atualmente tais como "a pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam", ou seja, "são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se,

				se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!" - Estabilidade emocional e estabilidade profissional sobretudo no início de carreira docente, aquando instável, poderá ser pouco incentivadora de confiança e de criatividade num início profissional tão importante para a própria construção da base e identidade do docente para os anos seguintes; Nesta continuidade, a rotina é mencionada por um grupo maioritário de alunas da escola CRIES3, como outro fator que poderá ajudar a desenvolver a criatividade em contexto de educação na medida em que a existência de rotinas poderá transmitir estabilidade, segurança e confiança ao indivíduo para exprimir também as suas ideias.
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	**E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.** E. b.1. [Considera importante desenvolver a criatividade em contexto de formação de professores? Porquê?]	Todos os docentes inquiridos consideram muito importante o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores, no entanto, também por unanimidade consideram que tal desenvolvimento está dependente, não só dos docentes como dos alunos e na sua predisposição para a desenvolver. Os docentes CRIES1, 2 e 3 referem ainda que tal desenvolvimento, mesmo sendo considerado importante, é também e apenas mais um estímulo, minoritário até segundo o docente CRIES1, na medida em que compreendem que a base de formação anterior dos alunos tem um grande peso nesse desenvolvimento, e que, segundo o docente CRIES1, os estímulos externos à escola por vezes têm maior influência que os da própria escola. Também segundo a docente CRIES2, o desenvolvimento da criatividade não deve ficar só pela formação inicial dos professores mas que esta deverá ser continuada ao longo da vida A mesma docente ainda considera que, para a formação do professor reflexivo e crítico a criatividade deve ser também desenvolvida. Todos os docentes consideram que tal	Por unanimidade as alunas consideram que é extremamente importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores por diversos motivos tais como: Consideram que, se os professores forem também criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar, potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la. Neste sentido as alunas CRIES2 acrescentam ainda que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem-se mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas, e que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional e expositivo então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer. Compreendem ainda que se pode ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina e que neste sentido, através da criatividade podem interligar-se todas as	Por unanimidade, tanto docentes como discentes consideram muito importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores por poder potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos cada vez mais diversos contextos educativos. A generalidade das alunas bem como a docente CRIES3 referem também que se os professores forem criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar e potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la. Neste sentido as alunas CRIES2 acrescentam ainda que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem-se mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas criativas e diferentes, mas que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional expositivo então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer. Contrariamente a esta perspetiva, algumas alunas CRIES1 mencionam que os próprios exemplos de professor considerados por elas como não exemplos a

		desenvolvimento poderá potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos contextos educativos. Analisando o conteúdo das respostas abertas do questionário aplicado aos docentes, vários são os docentes que consideram também necessário preparar criativamente o futuro professor para que assim possa potenciar tal competência nos seus futuros alunos. "Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial."	matérias promovendo a interdisciplinaridade, aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes. Nesta continuidade de raciocínio é referida pelas alunas inquiridas que ao se desenvolver a criatividade durante a formação de professores estar-se-á também a preparar o indivíduo tanto a nível pessoal (para superar os desafios do dia-a-dia) como profissional e as alunas CRIES1 acrescentam também que a criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo e potencia o bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade, e ainda que potencia e reforça aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a desenvolvê-los também. De salientar ainda algumas opiniões de alunas e referidas nos questionários e que se referem à necessidade de preparar o futuro professor para poder desenvolver competências nos alunos e mediante o Perfil do Aluno do século XXI desenhado pelo Ministério de Educação português em 2018 e tendo por base diretrizes internacionais tais como a OCDE entre outras organizações, e de entre as quais se destacam: " O século XXI traz novos desafios para os/as professores/as. É urgente alterar métodos e ir ao encontro das necessidades das "nossas" crianças" e ainda: "Atualmente há uma necessidade de desenvolver nos alunos determinadas competências que vão além dos conhecimentos teóricos, nomeadamente o sentido crítico, capacidade de seleção de informação, etc. Desta forma, os professores	seguir servem de mote para dar força na construção de um modelo de professor diferente do que têm à sua frente e que não querem seguir, sendo assim, mais uma vez reforçada a ideia da própria personalidade do indivíduo como determinante na sua própria construção pessoal e desenvolvimento criativo, e não tanto os fatores externos ao indivíduo como por exemplo o modelo de professor. Neste sentido, também os docentes, compreendem que a criatividade está dependente, não só nos docentes estimuladores como nos alunos e na sua predisposição para a desenvolver. Os docentes CRIES1, 2 e 3 referem ainda que tal desenvolvimento, mesmo sendo considerado importante, é também e apenas mais um estímulo, minoritário durante a formação de professores, na medida em que compreendem que a base de formação anterior dos alunos tem um grande peso nesse desenvolvimento, e que, segundo o docente CRIES1, os estímulos externos à escola por vezes têm maior influência que os da própria escola. Também segundo a docente CRIES2, o desenvolvimento da criatividade não deve ficar só pela formação inicial dos professores mas que esta deverá ser continuada ao longo da vida. Nesta continuidade de raciocínio é referida pelas alunas inquiridas que ao se desenvolver a criatividade durante a formação de professores estar-se-á também a preparar o indivíduo tanto a nível pessoal (para superar os desafios do dia-a-dia) como profissional e as alunas CRIES! acrescentam também que a criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo e potencia bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade, e ainda que potencia e reforça aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a

			têm de desenvolver a sua criatividade para procurarem novas metodologias e estratégias de responder às necessidades reais dos alunos."	desenvolvê-los também. Neste âmbito todos os inquiridos compreendem que se pode ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina e que neste sentido, através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo a interdisciplinaridade, aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes, ou seja, que tal desenvolvimento poderá potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos diversos contextos educativos. Segundo a docente CRIES2 o desenvolvimento da criatividade poderá potenciar a construção de um professor mais reflexivo e crítico. De salientar ainda algumas opiniões de discentes e docentes que se referem à necessidade de preparar o futuro professor para poder desenvolver competências nos alunos e mediante o Perfil do Aluno do século XXI desenhado pelo Ministério de Educação português em 2018 e tendo por base diretrizes internacionais tais como a OCDE entre outras organizações, e de entre as quais se destacam: " O século XXI traz novos desafios para os/as professores/as. É urgente alterar métodos e ir ao encontro das necessidades das "nossas" crianças", ou: "Atualmente há uma necessidade de desenvolver nos alunos determinadas competências que vão além dos conhecimentos teóricos, nomeadamente o sentido crítico, capacidade de seleção de informação, etc. Desta forma, os professores têm de desenvolver a sua criatividade para procurarem novas metodologias e estratégias de responder às necessidades reais dos alunos.", e ainda: "Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria

				criatividade na formação inicial."
	E. b.2. [Poderá o desenvolvimento da criatividade durante o curso melhorar a atuação pedagógica do futuro professor?] E. b.3. [De que forma?]	Todos os docentes consideram que o desenvolvimento da criatividade durante a formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor para estarem mais aptos a encontrarem novas soluções quer pedagógicas e interdisciplinares quer no dia-a-dia e por considerarem a criatividade uma competência transversal a qualquer conteúdo ou área curricular. A docente CRIES3 considera ainda que o desenvolvimento e sensibilização da e para a criatividade do futuro professor poderá potenciar, através dos professores, também a valorização e desenvolvimento da criatividade também dos alunos do 1º ciclo.	As alunas consideram por unanimidade que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor e apresentam pontos de vista bastantes diferenciados e complementares. Assim, as alunas CRIES1 consideram que, ao desenvolverem a criatividade durante o curso estariam a desenvolver também a sua autoconfiança e diminuir os seus níveis de stress durante a atuação pedagógica, e neste âmbito, as alunas CRIES3 vão ao encontro desta perspetiva por acreditarem que o professor criativo estará melhor preparado para reagir de improviso e adequadamente à espontaneidade das suas crianças e alunos, podendo assim ser mais capaz de direcionar as ideias dos seus alunos para os conteúdos e competências a alcançar. As alunas CRIES1 consideram ainda que o desenvolvimento da criatividade e aumento da confiança como professor, conseguiriam também desenvolver o seu próprio caminho pedagógico construindo-se como professores seguros, confiantes e criativos, e que tal construção e crescimento potenciaria a diminuição da competição entre pares também. Outras perspetivas são assinaladas pelas alunas CRIES2 ao mencionarem que o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderia potenciar um futuro professor mais compreensivo, flexível, recetivo e tolerante à diversidade dos seus alunos e aos seus pontos de vista e criatividade. Nesta continuidade consideram ainda que o desenvolvimento da criatividade poderá aumentar o leque de materiais pedagógicos,	Tanto docentes como discentes consideram que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores poderá melhorar a atuação pedagógica do futuro professor na medida em que o prepararia para estar mais apto a encontrar novas soluções quer pedagógicas e interdisciplinares quer no dia-a-dia do indivíduo, por a considerarem uma competência transversal a qualquer conteúdo. Nesta continuidade, consideram que o desenvolvimento da criatividade poderá aumentar o leque de materiais pedagógicos utilizados, melhorar as estratégias e potenciar aprendizagens mais significativas nos alunos a partir do momento em que, se o professor for criativo na abordagem pedagógica dos conteúdos estará a destacar os mesmos pela diferença na sua apresentação imprimindo-a numa aprendizagem mais efetiva na criança. Por unanimidade dos inquiridos, é realçado também que o desenvolvimento e sensibilização da e para a criatividade do futuro professor poderá potenciar, através dos professores, a valorização e desenvolvimento da criatividade dos seus alunos. Neste sentido, a maioria dos docentes e discentes reforçam a importância do modelo de professor criativo para também assim, potenciar e valorizar a criatividade dos seus alunos e ainda que o desenvolvimento da criatividade durante o curso poderia potenciar um futuro professor mais compreensivo, flexível, recetivo e tolerante à diversidade e aos diversos pontos de vista e criatividades. De referir no entanto, o ponto de vista do docente CRIES1 ao considerar que o impacto na atuação de vida/profissional do indivíduo nesta fase da vida (início de vida adulta) é mínimo, por considerar que existem outros grupos externos à escola com

			melhorar as estratégias e potenciar aprendizagens mais significativas nos alunos a partir do momento em que, se o professor for criativo na abordagem pedagógica dos conteúdos estará a destacar os mesmos pela diferença na sua apresentação imprimindo-a numa aprendizagem mais efetiva na criança. As alunas CRIES3 reforçam os pontos de vista anteriores e acrescentam a importância do modelo de professor criativo para também assim, potenciar e valorizar a criatividade dos seus alunos.	maior força de influência no indivíduo e por considerar que os anos iniciais de vida têm um maior impacto na formação da personalidade e escolhas futuras do mesmo. Nesta continuidade, também as docentes CRIES2 e 3 e grande parte das alunas consideram que, tal formação para a criatividade não é estanque mas sim, que deve ser realizada ao longo da vida e que a maior responsabilidade para o desenvolvimento da criatividade cabe ao próprio indivíduo. Outras perspetivas são assinaladas pelas alunas CRIES1 ao mencionarem ainda que, ao desenvolverem a criatividade durante o curso estariam a desenvolver também a sua autoconfiança e diminuir os seus níveis de stress durante a atuação pedagógica, e neste âmbito, as alunas CRIES3 vão ao encontro desta perspetiva por acreditarem que o professor criativo estará melhor preparado para reagir de improviso e adequadamente à espontaneidade das suas crianças e alunos, podendo assim ser mais capaz de direcionar as ideias dos mesmos para os conteúdos e competências a alcançar. As alunas CRIES1 consideram também que através do desenvolvimento da criatividade e aumento da confiança como professor, conseguiriam também desenvolver o seu próprio caminho pedagógico construindo-se como professores seguros, confiantes e criativos, e que tal construção e crescimento potenciaria a diminuição da competição entre pares também.
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.** [Acha que a criatividade é desenvolvida durante o curso?] E. c.1. [Se sim, como?] E. c.2. [Se não, porquê?]	Todos os docentes referem primeiramente que o desenvolvimento da criatividade durante o curso depende de professor para professor e também das próprias alunas ao se predisporem ou não a promoverem e aceitar os estímulos respetivamente. No entanto, e acerca das suas opiniões pessoais, os docentes CRIES1 e 2 consideram que a criatividade é muito pouco	Por unanimidade geral das alunas inquiridas em todas as escolas de formação de professores a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-	Por unanimidade geral de docentes e discentes é considerado que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores depende do professor que ministra a disciplina e não tanto da disciplina em si ou área curricular. Neste sentido, são também apresentados dois pontos de vista distintos pelas discentes para as quais, uma minoria de alunas da escola

		desenvolvida durante o curso de formação de professores, que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo, e alegando alguns pontos de vista diferentes mas que de certa forma se coadunam. Assim, o docente CRIES1, apresentando primeiramente uma perspetiva evolutiva de como a criatividade em educação em Portugal se tem vindo a pronunciar, manifesta que as diferentes épocas da nossa história se repercutiram também na valorização e desenvolvimento da criatividade. Assim, assinala através do exemplo do ensino da língua portuguesa, uma educação antes do 25 de abril baseada na cópia e imitação do que era considerado como bom modelo e que não dava espaço para a criatividade ser valorizada ou desenvolvida. Posteriormente, com o 25 de abril, o docente assinala uma mudança de perspetiva no sentido em que escrever bem não era mais escrever como Eça de Queirós ou outro nome consagrado mas sim era escrever livre e expressivamente usando a criatividade para criar, sendo único e afirmando-se como tal. O docente reflete ainda e neste seguimento histórico para um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo ficado encostada a áreas definidas como artísticas. O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade. Enfática e recorrentemente, aponta para uma educação atual pouco incentivadora, valorizadora e potenciadora da criatividade e explica o porquê, por considerar não haver nem condições (pressão, espaço,…), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a	la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo. Ainda nesta continuidade, um pequeno grupo de alunas CRIES2 e 3 refere que a criatividade é desenvolvida ao longo do curso através de desafios que lhes são colocados pelos professores, sendo que, e no entanto, a grande maioria das alunas inquiridas considera que na prática são propostos desafios que indiretamente desenvolvem a criatividade sem que seja esse o objetivo principal e que a criatividade acaba por surgir pela vontade da aluna fazer algo criativo autonomamente, havendo muito poucos momentos em formação dedicada ao desenvolvimento da criatividade como primeiro objetivo. Assim, consideram que a criatividade acaba por ser desenvolvida como um meio para realizar alguma proposta de trabalho, não como um fim ou propósito principal e uma grande maioria considera ainda que não sente, na prática, que o desenvolvimento da criatividade faça parte do currículo de formação de professores podendo esta ser desenvolvida em qualquer outro curso pela forma como as alunas respondem aos desafios, fazendo-o autonomamente e por	CRIES3, sente que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada, e um maior grupo de alunas no geral que refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência como apontado pelas alunas das escolas CRIES1 e 2 uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade noutras unidades curriculares como na de matemática ou ciências. Tal discrepância de desenvolvimento da criatividade entre as diversas disciplinas é justificada por considerarem unanimemente mais importante o papel dos professores que lecionam do que a disciplina curricular em si. Neste sentido, e por consenso geral de docentes e discentes, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade. Neste seguimento, as alunas CRIES1 e 2 acrescentam ainda que o conceito de criatividade varia de professor para professor e que neste sentido, ao não irem ao encontro das ideias do professor e do que ele entende por criativo, na maioria das vezes são penalizadas não só durante a avaliação mas também durante o desenvolvimento das atividades por sentirem ser inibidas quando os professores não se mostram recetivos para compreenderem o ponto de vista das alunas. Também referido tanto por docentes como por discentes é o facto de que tal desenvolvimento da criatividade não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, e sobretudo, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por

		pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. Acrescenta ainda que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, no entanto, destaca novamente a sua caraterização generalizada dos alunos de hoje, referindo que preferem receitas já inventadas ao invés de terem o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril)"…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas"). Neste sentido também a docente CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender, como caraterística comum dos estudantes atuais, uma certa "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar. A docente manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em PowerPoint, falta de estudo e de presença nas aulas por	quererem ser criativas, quererem fazer algo diferente e estimulante, e não sentindo assim a existência de diversidade de focos de inspiração nem de exercícios específicos para o seu desenvolvimento. As alunas inquiridas consideram ainda que o desenvolvimento da criatividade é variável consoante as unidades curriculares e os professores, e nesta perspetiva são também apresentados dois pontos de vista distintos. Uma minoria de alunas da escola CRIES3 sente que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada, e um maior grupo de alunas no geral que refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência como apontado pelas alunas das escolas CRIES1 e 2 uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade noutras unidades curriculares como na de matemática ou ciências. Tal discrepância de desenvolvimento da criatividade entre as diversas disciplinas é justificada por considerarem mais importante o papel dos professores que lecionam do que a disciplina curricular em si. Neste sentido, e por consenso, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade. Neste seguimento, as alunas CRIES1 e 2 acrescentam ainda que o conceito de criatividade varia de professor para professor e que neste sentido, ao não irem ao encontro das ideias do professor e do que ele entende por criativo, na maioria das	querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente. A docente CRIES3 acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que considera, que por si só já terá valido a pena, de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade. Nesta continuidade, e indo ao encontro da questão sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso, a grande maioria dos inquiridos na qual se contemplam tanto o docente CRIES1 como o de CRIES2, bem como a generalidade das alunas inquiridas, consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo. As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Também

		parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, viajar, ler obras literárias,…, dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir. Acrescenta ainda que, dentro do plano de estudos existente e com as suas limitações, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. A título de parêntesis refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento. Com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1 e 2, a docente CRIES3, na qualidade de coordenadora de curso, sente que o desenvolvimento da criatividade é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), quer através do plano de estudos quer dos trabalhos que apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais	vezes são penalizadas não só durante a avaliação mas também durante o desenvolvimento das atividades por sentirem ser inibidas quando os professores não se mostram recetivos para compreenderem o ponto de vista das alunas. Acrescentam também que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor. Também sobre a avaliação e por consenso geral das alunas inquiridas em todas as escolas, consideram que, mesmo sendo pedida a criatividade não sentem que esta seja valorizada na avaliação final. Assim, e por consenso das alunas inquiridas, uma minoria de professores no mestrado estimula o desenvolvimento da criatividade não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dão às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas (como por exemplo planificações), pela possibilidade de partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados; A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos. Algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade mas para outras, como limitadores da criatividade no	sobre a avaliação e por consenso geral das alunas inquiridas em todas as escolas, consideram que, mesmo sendo pedida a criatividade não sentem que esta seja valorizada na avaliação final. Indo ao encontro desta perspetiva das alunas vai a opinião justificada do docente CRIES1 ao alegar que tem vindo a assistir na educação a um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo esta ficado encostada a áreas definidas como artísticas. O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e justifica-o ao compreender não haver nem condições (muita pressão sobre os professores), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. O docente CRIES1, e acerca do pouco desenvolvimento da criatividade por parte dos professores realça ainda, tal como as docentes CRIES2 e 3, que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, mas que, e infelizmente, sentem (docentes CRIES1 e 2) que a generalidade dos alunos de hoje prefere

		algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela mesma são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Tal como os docentes CRIES1 e 2, e relativamente acerca da opinião sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso ou não, a docente CRIES3 menciona também que tal desenvolvimento está dependente tanto da criatividade dos professores como da das alunas e da forma como elas vivenciaram as experiências que lhes forem oferecidas durante o curso. Acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, e que considera, que por si só já terá valido a pena de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade.	sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas sem se aperceberem disso mesmo. As alunas CRIES1 foram as que mais se manifestaram insatisfeitas relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso por todas serem consensuais na opinião, pelos seus recorrentes comentários em jeito de desabafo e exemplos dados de experiências consideradas por elas inibidoras da criatividade durante a formação. Assim, manifestaram como justificativa para o pouco desenvolvimento da criatividade o fato de terem aulas muito baseadas em PowerPoint, o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores, o considerarem que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa, a não valorização da criatividade na avaliação, por considerarem que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo), por considerarem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos e por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus	receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril como referido pelo docente CRIES1: "…sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas." Esta opinião, da existência de uma certa "preguiça" mental como referido também pela docente CRIES2, vai contra a perspetiva das alunas que alegam querer trabalhar criativa e autonomamente mas que não sentem grande ajuda por parte dos professores nesse sentido. (Em jeito de parêntesis, sendo apresentadas duas perspetivas antagónicas, mas sem colocar em causa a veracidade de qualquer uma das posições por se tratarem de opiniões e sentimentos, é de refletir sobre esta discrepância de opiniões, nas quais é apresentada uma perspetiva mais generalizada dos docentes, uma perspetiva de anos de experiência pedagógica na formação de alunos futuros professores, e tendo por isso base de comparação de diferentes posturas durante a formação dos alunos, e também uma perspetiva mais individual das alunas da atualidade. Nesta continuidade de raciocínio, como que automaticamente emerge uma nova questão: será que as alunas da formação de professores de antigamente desenvolviam mais profundamente as suas competências criativas? Será que a geração que se formou como professor/a pós 25 de abril desenvolveu mais a sua criatividade? De que forma a atuação pedagógica desta geração era criativa? Que paralelismo se poderia traçar entre as atuações pedagógicas da geração de professores pós 25 de abril e as atuações pedagógicas dos professores formados atualmente e à luz da criatividade? Seriam mais

			alunos também os seus professores têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, e também porque trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que por si só pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade. Acerca da motivação as alunas CRIES2 referem ainda que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas. As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos.	criativas? Foram os alunos de então, preparados por esses professores da geração pós 25 de abril, também melhor preparados criativamente para superar adversidades? Que presentes vivem atualmente esses alunos face às mudanças e imprevistos que vivemos atualmente? Arranjaram soluções criativas para os imprevistos da sua vida facilmente? Esses alunos dessa época, também na gíria associados de "geração à rasca", como reagem às adversidades dos tempos?) Nesta continuidade, a docente CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender existir uma caraterística comum dos estudantes atuais, como uma "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar, e manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em PowerPoint, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, ler obras literárias, viajar (embora considere cada vez menos este fator por haver mais estudantes a viajar), e sobretudo, o conformismo e dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir e como se fosse uma verdade estanque. Neste sentido, e consensualmente, o grupo de alunas que se manifestou bastante insatisfeito

				relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, o de CRIES1, refere também, tal como a docente CRIES2, que as aulas são muito baseadas em PowerPoint e expositivas. As mesmas alunas referem ainda que não sentem ser desenvolvida a criatividade durante o curso referindo vários motivos tais como: o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores, que consideram que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa, que não sentem existir valorização da criatividade na avaliação (referido pela generalidade das alunas inquiridas), que consideram que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo), que sentem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos, que, por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os professores têm que sair da sua zona de conforto e fora dos parâmetros habituais, é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados e que sentem que há professores que não querem ter mais trabalho ou não têm motivação para pensar criativamente, e também por considerarem que trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que por si só pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade. Acerca da motivação as alunas CRIES2 referem ainda que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas. Por sua vez, tanto a docente CRIES2

				como a CRIES3 referem que, mesmo com um plano de estudos existente, mais ou menos limitador, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. Esta linha de raciocínio é corroborada até certa medida pela maioria das alunas CRIES1 que referem sentir que os professores, sobretudo os mais novos, esforçam-se e tentam desenvolver a criatividade através de atividades diferentes e menos expositivas e teóricas, mas que no entanto, compreendem que, por o professor ter tantos outros trabalhos por fazer como por exemplo a correção e supervisão de trabalhos e práticas, projetos, produção de conhecimento entre outras acrescidas à lecionação das aulas, os mesmos acabam por se repetir e alimentar continuadamente um ciclo vicioso baseado na educação tradicionalista e expositiva e para não terem ainda mais trabalho ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", " Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar.", " Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.") As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos. As mesmas alunas acrescentam ainda que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e

				falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor. A título de parêntesis a docente CRIES2 refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento. Ainda acerca da questão se a criatividade é ou não desenvolvida durante o curso, e com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1, CRIES2 e maioria das alunas inquiridas, (à exceção de um grupo de alunas CRIES3), a docente CRIES3 é da opinião que existe o desenvolvimento da criatividade durante o curso e que este é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), nos planos de estudos e nos trabalhos que as alunas apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela mesma são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza,

				exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Neste âmbito, acerca das práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento da criatividade, segundo a maioria das alunas inquiridas, a minoria de professores no mestrado que estimula o desenvolvimento da criatividade fá-lo não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dá às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas, pela possibilidade de partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados. A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos, algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade mas para outras, como limitadores da criatividade no sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas para desenvolverem a criatividade sem se aperceberem disso mesmo.
	E. c.3. Incentivo a novas ideias. [Os estudantes são incentivados a terem novas ideias? Como?]	Relativamente ao incentivo a novas ideias, todos os docentes referem primeiramente que não estão dentro das salas de aula de outros professores, no entanto, apresentam as suas perspetivas daquilo que compreendem e sentem	Por unanimidade as alunas de todas as escolas referem que são incentivadas a terem novas ideias, na maior parte das vezes através de pedidos verbais. As alunas CRIES3 distinguem	Quanto ao incentivo a novas ideias durante o curso de formação de professores, e salvaguardando o facto referido pelos docentes inquiridos que não estão dentro das salas de aula dos outros docentes e que por

		se passar no seu contexto educativo de formação. Assim, o docente CRIES1 considera que o hábito de incentivar a criatividade é algo muito pouco comum no seu contexto de formação e que muito poucos professores estão sensibilizados para valorizar, incentivar e desenvolver tal competência nos seus alunos. No entanto, as docentes CRIES2 e 3 manifestam perspetivas diferentes ao compreenderem que existe o incentivo à criatividade e a ideias novas na maioria das disciplinas do curso de formação de professores. No entanto, também elas apresentam suportes diferentes desse mesmo incentivo. Para a docente CRIES2 esse incentivo passa muito pela liberdade na forma os docentes permitem a apresentação de trabalhos, solicitando mais trabalhos de pesquisa e menos aulas expositivas, e proporcionando diversas fontes de informação, quer dentro como fora da sala de aula. Contudo, refere que tal incentivo não será nunca o suficiente se as alunas não se predispuserem a tirar também partido dele, e lamenta ainda a dificuldade que sente em "pôr" alunas a pensar crítica e criativamente. Para a docente CRIES3, para além de incentivos idênticos aos apresentados pela docente CRIES3, menciona ainda e a título de exemplo a ida a exposições, visitas de estudo, intercâmbios entre outros alunos de outros anos/ escolas, a pesquisa de jogos e a leitura de livros antes de iniciarem o planeamento de atividades pedagógicas ou para a melhoria das mesmas, as atividades pedagógicas por si só, que lhes pedem para resolver como desafios nos quais se prioriza a criatividade e o estabelecimento de pontes interdisciplinares.	inclusive incentivo de desenvolvimento dizendo que o incentivo existe, sobretudo verbal, embora existam poucas propostas para o seu desenvolvimento como principal propósito, e que, tal como referido também pelas alunas CRIES1 e 2, cabe à própria aluna desenvolver a criatividade autónoma e implicitamente aos trabalhos que realiza. No entanto, apesar da maioria das alunas inquiridas sentir que existe incentivo à criatividade, a intensidade desse incentivo varia de escola para escola e segundo as alunas e os seus comentários. Neste sentido, as alunas CRIES1 e 2 são as que poderão mais sentir que existem muito poucos incentivos à criatividade por parte dos professores. As alunas CRIES1 referem que quando fazem trabalhos diferentes na tentativa de experimentarem novas abordagens e de serem criativas, não sentem existir grande recetividade pela maioria dos professores das diversas disciplinas. Referem inclusive, que por vezes têm medo de fazer trabalhos criativos para algumas disciplinas por poderem ir contra as ideias dos professores, por poderem ser interpretadas como mal-educadas e desafiantes e por poderem prejudicar a sua nota final. Nesta continuidade, também uma maioria de alunas CRIES2 acrescenta que por vezes são restringidas nessa liberdade criativa ao sentirem a existência de preconceitos por parte de alguns professores, o que poderá, em vez de incentivar, limitar e restringir a criatividade das alunas que depois, tal como as alunas CRIES1, têm de alterar a ideia original em prole do que o docente considera como socialmente correto ou como criativo e para agradarem esses	isso as suas opiniões são formadas pelas suas práticas/ experiências pedagógicas, por unanimidade quase geral dos inquiridos, docentes e discentes, à exceção do docente CRIES1, consideram que a criatividade é incentivada durante o curso de formação de professores. No entanto, dever-se-á refletir pormenorizadamente sobre a opinião generalizada das alunas, que, apesar de considerarem existir o incentivo à criatividade, demarcam a existência de uma grande diferença entre incentivo e desenvolvimento. Neste sentido, consideram existir incentivo (mas não muito desenvolvimento), e que tal incentivo é só até certo ponto, sobretudo um incentivo verbal apelando à criatividade. Segundo a maioria das alunas, tal incentivo verbal realizado por parte dos professores no início dos trabalhos solicitados, não se coaduna depois com outro tipo de incentivos ao longo dos mesmos, como por exemplo o tipo de aulas realizadas pelos docentes do curso, trabalhos pedidos e feedbacks dados, ou no final dos mesmos, pela não valorização da criatividade na avaliação. Nesta mesma linha de raciocínio, está a opinião bem demarcada do docente CRIES1 ao compreender que o hábito de incentivar a criatividade é algo muito pouco comum no seu contexto de formação e que muito poucos professores estão sensibilizados para valorizar, incentivar e desenvolver tal competência nos seus alunos. Analisando ainda as opiniões generalizadas das alunas inquiridas das três instituições de formação de professores, poder-se-á mencionar que as alunas CRIES1 e 2 foram as que, constante e repetidamente demonstravam o seu desagrado perante a postura de grande parte dos seus professores e relativamente à criatividade, quer no seu incentivo quer no seu

			professores referindo: "…não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado […] nós modificámos o texto e pronto […] Eu acho que somos estimuladas para fazer autonomamente, elas querem ver o nosso produto, mas não nos… não nos estão a dar muitas ferramentas para isso… […] isto não está criativo e depois vai para o lixo […] Pois, e o que é que é ser criativo?; Parece que a estimulam mas depois a restringem; Incentivam mais do que estimulam […] é o tens de ser…mas não sabemos como […] Eu acho que eles exigem de nós o que não são […] Eu acho que eles (professores da ESE) não são criativos porque eles selecionam, pronto, faculdade (abre os braços como se tivesse acabado o tempo para se brincar à criatividade, entrando-se nalgo muito sério); […] Ou eles têm um conceito de criatividade […] Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos […] Se não for ao encontro das suas ideias […] Está mal! […] ele tinha dito que queria algo criativo, eu lembro-me dele dizer isso […] Mas depende do que é para ele criativo…" No contexto de formação na ESE CRIES3, algumas alunas referem que sentem, por vezes, que são propostos trabalhos muito rígidos em termos de regras de execução e que a criatividade, podendo estar a ser incentivada verbalmente, não sentem esse incentivo refletido na avaliação dos trabalhos. No entanto, é de referir que uma pequena minoria de alunas CRIES3 manifesta claramente a opinião contrária ao alegar que a maior parte das vezes são incentivadas a desenvolver a criatividade durante o curso e que a criatividade é valorizada durante a	desenvolvimento. Detalhando ainda mais aprofundadamente esta análise, as alunas CRIES1 referem que quando fazem trabalhos diferentes na tentativa de experimentarem novas abordagens e de serem criativas, não sentem existir grande recetividade pela maioria dos professores das diversas disciplinas e que por vezes têm medo de fazer trabalhos criativos para algumas disciplinas por poderem ir contra as ideias dos professores, por poderem ser interpretadas como mal-educadas e desafiantes e por poderem prejudicar a sua nota final. Nesta continuidade, também uma maioria de alunas de CRIES2 acrescenta que por vezes são restringidas nessa liberdade criativa ao sentirem a existência de preconceitos por parte de alguns professores, o que poderá, em vez de incentivar, limitar e restringir a criatividade das alunas que depois, tal como as alunas CRIES1, têm de alterar a ideia original em prole do que o docente considera como socialmente correto ou como criativo e para agradarem esses professores. Neste sentido, a maioria das alunas inquiridas refere que o incentivo à criatividade depende também daquilo que o professor compreende por criatividade, do conceito que ele próprio construiu e que posteriormente irá influenciar a aceitação e valorização ou não dos trabalhos das alunas à luz desse mesmo conceito: "Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos", "Se não for ao encontro das suas ideias […] Está mal!", "Ele tinha dito que queria algo criativo, eu lembro-me dele dizer isso […] Mas depende do que é para ele criativo", "[…] não nos estava a deixar aqui o texto da forma como nós tínhamos imaginado e criado […] nós modificámos o texto e pronto […] Eu acho que somos estimuladas para fazer autonomamente, elas querem ver o nosso

			realização dos trabalhos e na avaliação dos mesmos. Ainda acerca da avaliação como incentivo, tanto as alunas CRIES1 como as CRIES2, na sua maioria, consideram que a maior parte dos professores do curso não incentiva a partir do momento em que não a valorizam durante a avaliação, desvalorizando-a relativamente a avaliações escritas como testes e portfólios, em que não potenciam o seu desenvolvimento nos seus alunos durante as aulas ao também eles não apresentarem aulas criativas, e que alguns professores exigem que as alunas sejam criativas e apresentem trabalhos criativos mas que eles próprios, como modelo, não o demonstram referindo que "eles exigem de nós o que não são…. Exigem mais de nós […] Ou eles têm um conceito de criatividade […] Têm um próprio conceito definido, que o nosso não é, não aceitam o nosso, logo não somos criativos […] Se não for ao encontro das suas ideias […] Está mal.", Neste conjunto de ideias algumas alunas CRIES2 colocam em destaque a pergunta reflexiva: "Porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um PowerPoint e está feito?!" E respondendo elas próprias à questão referem: "[…] se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não, […] só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos", "[…] no fim, o que interessa é o teste", "Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos? […] e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser	produto, mas não nos… não nos estão a dar muitas ferramentas para isso…", "isto não está criativo e depois vai para o lixo […] Pois, e o que é que é ser criativo?"; "Parece que a estimulam mas depois a restringem"; "Incentivam mais do que estimulam […] é o tens de ser…mas não sabemos como […] Algumas alunas CRIES2 referem ainda que veem o professor do ensino superior como pouco criativo e justificam tal opinião tentando-se posicionar no lugar do docente e compreendendo assim, que o mesmo deve considerar que o ensino superior é algo muito sério e que o brincar à criatividade é para os anos de escolaridade anteriores, não se permitindo a eles próprios ser criativos: "Eu acho que eles exigem de nós o que não são…. […] Eu acho que eles (professores da ESE) não são criativos porque eles selecionam, pronto, faculdade (abre os braços como se tivesse acabado o tempo para se brincar à criatividade, entrando-se nalgo muito sério). (Em jeito de parêntesis, perante tal interpretação destas alunas emerge a questão sobre como é que o próprio docente do ensino superior se vê a ele próprio para ser bom profissional? Que tipo de modelo de professor do ensino superior a seguir é que ele construiu? Se o professor do ensino superior considera menos profissional aquele que brinca criativamente nas suas aulas e mais profissional aquele professor sério, de pensamento convergente e sem aso à liberdade criativa durante as suas aulas? Se a própria ideia tradicional de ciência associada a um rigor científico quantitativo está a moldar atualmente e ainda as perceções de modelo de professor do ensino superior?) Nesta continuidade de análise reflexiva, agora no ponto de vista das alunas, e relativamente ao feedback como incentivo, dos professores relativamente aos trabalhos das alunas, a

			[…] Compensadas por isso […] não vamos ser valorizadas.", "[…] a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados", "se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado.", "mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me.", "Não a valorizam, não a valorizam…", "Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito é sempre da mesma maneira.", "[…] depois o que interessa é a parte escrita.", "[…] ganha muito mais a pessoa que fez só, tudo pela norma (folheia imaginariamente um manual), do que nós que fizemos (encolhe os ombros)… tanto!" As alunas CRIES1 referem também que depois do curso, em atividade pedagógica profissional farão de forma diferente e mais ao encontro da sua criatividade e juízo de valor ("…fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão"). Também em contexto de práticas e supervisão pedagógicas, a maioria das alunas CRIES1 e 2 sente-se desmotivada no curso	maioria das alunas CRIES2, questionam: "Porque é que nos vamos dar ao trabalho de pensar em coisas criativas que depois acabam por não ser tão valorizadas do que se tivéssemos tido metade do trabalho a fazer um PowerPoint e está feito?!" E respondendo elas próprias à questão referem: "[…] se calhar devíamos definir o nosso tempo consoante os trabalhos que temos e se calhar temos de ponderar, se damos mais de nós ou não […]". Referem inclusive que a sua principal motivação para apresentarem trabalhos criativos baseia-se nas crianças ("só pretendo ser criativa pelo bem dos alunos"), mas que durante o curso o que acaba por ser mais valorizado é a avaliação escrita e não as atividades práticas ("[…] no fim, o que interessa é o teste", " Então por que é que nós nos vamos esforçar noutros trabalhos? […] e se calhar não fazemos atividades tão criativas a pensar que não vamos ser […] Compensadas por isso…", "[…] não vamos ser valorizadas.", "[…] a teoria é muito mais, é muito mais reconhecida na nossa escola do que a nossa criatividade. Os trabalhos escritos, bem-feitos são muito mais valorizados", "[…] se calhar é isso que nos desmotiva e não nos faz pensar em novas coisas porque sabemos que não vai ser valorizado.", "[…] mesmo que a professora tenha inovado na maneira de expor a matéria, na maneira de dar as aulas, a avaliação acaba sempre por dar ao mesmo, somos sempre avaliadas da mesma forma e… a mim desmotiva-me.", "Não a valorizam, não a valorizam…", "Exatamente, querem a nossa criatividade mas querem tudo feito é sempre da mesma maneira.", "[…] depois o que interessa é a parte escrita.", "[…] ganha muito mais a pessoa que fez só, tudo pela norma (folheia imaginariamente um manual), do que nós que fizemos (encolhe os ombros)… tanto!" Nesta continuidade, as alunas

			por parte da maioria dos seus supervisores pedagógicos por não darem força às ideias das alunas, e motivada pelos professores cooperantes que as incentivam a realizar as atividades criativas que tinham pensado, manifestando assim, opiniões contrárias entre professores supervisores e cooperantes. De referir contudo, uma minoria que considera que as algumas supervisoras pedagógicas incentivam aos trabalhos criativos e que uma minoria de professores cooperantes mais tradicionalistas as desincentivam e não permitem a aplicação de ideias novas, por considerarem que vão desarrumar ou destabilizar o grupo/turma, ou que têm que usar o manual e enviar tpc para agradar os pais ("…mas depois a professora dizia sempre, mas têm que se basear no manual ou têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem"); Para além de as alunas CRIES1 e 2 referirem que os poucos incentivos são verbais, que existem poucas aulas criativas, poucas sugestões por parte dos professores para desenvolvimento de atividades criativas, existência de preconceitos e conceitos de criatividade diferentes para cada professor, e da baixa valorização da criatividade aquando a avaliação dos trabalhos, várias alunas, nomeadamente de CRIES2 consideram ainda que os exemplos de atividades dados pelas professoras do curso por vezes não agradam à maioria das alunas por as próprias não as considerarem suficientemente criativas, já muito utilizadas e desajustadas em contexto de 1º ciclo não suscitando interesse nas crianças ("…ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além,… ela deu-me um exemplo de uma	CRIES1 referem também que depois do curso, em atividade pedagógica profissional farão de forma diferente e mais ao encontro da sua criatividade e do que consideram ser mais aliciante e criativo para os seis alunos ("…fazemos o que nos pedem para cumprir calendário, porque sabemos que quando sairmos daqui não vamos fazer nada disto. É só para agradar aos professores porque sabemos que, se formos criativos, se formos pelo nosso pensamento, vamos ser prejudicados na nota porque não estamos segundo o pensamento do professor, ou seja, não nos estamos a formar enquanto profissionais que queremos ser, mas enquanto…para agradar aqueles que nos estão a fazer supervisão". Nesta linha de raciocínio se lembra a opinião do docente CRIES1 ao referir que a formação de professores é como que "uma chuvinha que molha e seca rápido" como que entendendo que pouco impacto tem na realidade na formação dos futuros professores e por considerar que a base da personalidade de cada um tem um carácter muito íntimo e relacionado com a família e os primeiros anos de vida de criança e jovem e de difícil mudança. Não obstante a esta opinião, e referido por todos os inquiridos é a importância da formação contínua ao longo de toda a vida para a construção e atualização do indivíduo, compreendendo-se assim que mesmo com uma personalidade de base sólida, e enquanto indivíduo que aprende, esta se poderá revelar mutável. Relativamente ao contexto de práticas e supervisão pedagógicas, também a maioria das alunas de CRIES1 e 2 sente-se desmotivada no curso por parte da maioria dos seus supervisores pedagógicos por não darem força às novas ideias das alunas, e motivada pelos professores cooperantes que as incentivam a realizar as atividades criativas que tinham pensado, manifestando assim, opiniões contrárias entre professores supervisores e cooperantes. De referir

			atividade diferente mas não era nada", "Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto […] há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!", "[…] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta […]". As alunas explicam esse desajuste e distância no facto de os docentes do curso ou nunca terem dado aulas ao 1ºciclo ou já o terem feito há muito tempo e estarem distantes da realidade atual. Também por este motivo, consideram que os professores acabam por limitar ou restringir as atividades e a criatividade fazendo com que as alunas, mais uma vez, tenham que reajustar as suas ideias para irem ao encontro das da professora do curso. Assim, e em jeito de conclusão, grande parte das alunas CRIES1 e 2 revela o seu descontentamento e desilusão no mestrado por considerar que este não está a proporcionar um maior incentivo e desenvolvimento da parte prática e criativa alegando inclusive que "o mestrado que está a ser uma desilusão […] supostamente devia ser mais prático […]". As alunas CRIES3, não demonstrando no entanto tal descontentamento como as alunas das outras instituições, referem também que poderia haver mais debates como o presente focus-grupo, no âmbito de poder haver mais troca de ideias e assim poderem despoletar a criatividade. As alunas CRIES1, numa grande maioria, acrescenta ainda que o ensino durante a formação de professores não é concordante com as atuais 4 pilares da educação que fundamenta a valorização da	contudo, uma minoria que considera que as algumas supervisoras pedagógicas incentivam aos trabalhos criativos e que uma minoria de professores cooperantes mais tradicionalistas as desincentivam e não permitem a aplicação de ideias novas, por considerarem que vão desarrumar ou destabilizar o grupo/turma, ou que têm que usar o manual e enviar tpc para agradar os pais ("…mas depois a professora dizia sempre, mas têm que se basear no manual ou têm que volta e meia mandar trabalhos de casa porque os pais também querem"); Para além de as alunas CRIES1 e 2 referirem que os poucos incentivos são verbais, que existem poucas aulas criativas, poucas sugestões por parte dos professores para desenvolvimento de atividades criativas, existência de preconceitos e conceitos de criatividade diferentes para cada professor, e da baixa valorização da criatividade aquando a avaliação dos trabalhos, várias alunas, nomeadamente de CRIES2, consideram ainda que os exemplos de atividades dados pelas professoras do curso por vezes não agradam à maioria das alunas por as próprias não as considerarem suficientemente criativas, já muito utilizadas e desajustadas em contexto de 1º ciclo não suscitando interesse nas crianças ("…ela deu-me um exemplo, mas… não era nada por ali além […] ela deu-me um exemplo de uma atividade diferente mas não era nada", "Isso alguma vez motiva os alunos, vê-se mesmo que não está ali no contexto", "[…] há professores que dizem que nós temos de implementar isto em estágio, mas nós vemos que não é possível, que não, não vai resultar…MAS TEMOS!", "[…] eles dizerem que ia resultar de certa forma e nós chegamos lá e não resulta […]". As alunas explicam esse desajuste e distância no facto de os docentes do curso ou nunca terem dado aulas ao 1ºciclo ou já o

			criatividade e que se perpetua numa constante de ensino tradicionalista e expositivo (”Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto”… “segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós.”) Com uma perspetiva um pouco diferente da mencionada pela maioria das alunas CRIES1 e 2, as alunas CRIES3, na sua maioria, considera existir o incentivo para terem novas ideias e justificam a possibilidade de haver opiniões dentro do seu grupo contrárias pela forma como cada uma é sensível ao estímulo e o recebe ou não, bem como com as próprias expetativas das alunas mediante os trabalhos que realizam e também com o que os professores consideram ser criativo ou não. Apesar das diversas opiniões, e por unanimidade, as alunas CRIES1, 2 e 3 corresponsabilizam-se também quanto ao incentivo à criatividade por considerarem que passa também pela atitude da própria aluna ao se incentivar e querer fazer trabalhos criativos, assumindo para si os modelos de professor criativo que identificarem e construírem durante a sua formação (”mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases.”- CRIES3; “A responsabilidade é mesmo nossa”- CRIES2; “Aqui, o maior potenciador da	terem feito há muito tempo e estarem distantes da realidade atual. Também por este motivo consideram que os professores acabam por limitar ou restringir as atividades e a criatividade fazendo com que as alunas, mais uma vez, tenham que reajustar as suas ideias para irem ao encontro das da professora do curso. Assim, poder-se-á referir que grande parte das alunas CRIES1 e 2 revelou o seu descontentamento e desilusão no mestrado por considerar que este não está a proporcionar um maior incentivo e desenvolvimento da criatividade alegando inclusive que “o mestrado que está a ser uma desilusão […] supostamente devia ser mais prático […] “. As alunas CRIES1, numa grande maioria, acrescenta ainda que o ensino durante a formação de professores não é concordante com as atuais 4 pilares da educação que fundamenta a valorização da criatividade e que se perpetua numa constante de ensino tradicionalista e expositivo (”Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto”, “[…] segundo as regras da educação, permitir os 4 pilares da educação, estes professores não funcionam assim dessa forma, de maneira nenhuma, mas querem que nós sejamos diferentes quando eles próprios é que são diferentes, não somos nós.”) Contudo, e com uma perspetiva um pouco diferente da mencionada pela maioria das alunas CRIES1 e 2, as alunas CRIES3, na sua maioria, considera existir o incentivo para terem novas ideias e justificam a possibilidade de haver opiniões dentro do seu grupo contrárias pela forma como cada uma é sensível ao estímulo e o recebe ou não, bem como com as próprias expetativas das alunas mediante os trabalhos que realizam e

			criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer;"- CRIES1)	também com o que os professores consideram ser criativo ou não. Nesta continuidade, e não demonstrando o descontentamento revelado afinadamente pela maioria das alunas CRIES1 e 2, as alunas CRIES3 referem também que poderia haver mais debates como o presente focus-grupo e com o intuito de poder haver mais troca de ideias e potenciamento da criatividade. Nesta continuidade, e relativamente ao principal incentivo e motivação para realizar trabalhos criativos, a maioria das alunas inquiridas revela que tal incentivo parte primeiramente delas próprias e com o principal propósito de irem ao encontro das crianças e não tanto pelo incentivo dado pelos professores durante o curso. Assim, e por unanimidade, as alunas CRIES1, 2 e 3 corresponsabilizam-se quanto ao incentivo da criatividade por considerarem que passa também pela atitude da própria aluna em se incentivar e querer fazer trabalhos criativos, e assumindo para si também, como que um acrescento à sua forma de pensar, os modelos de professor criativo que identificarem e construírem durante a sua formação ("mas… mas claro que também tem de ser um trabalho nosso. É claro que se calhar também podíamos ter mais algumas bases."- CRIES3; "A responsabilidade é mesmo nossa…"- CRIES2; "Aqui, o maior potenciador da criatividade, dentro desta instituição, é vermos o que é que não queremos ser nem fazer"- CRIES1) No entanto, e tal como salientado também pelas alunas, os docentes referem que tal incentivo não será nunca o suficiente se as alunas não se predispuserem a tirar também partido dele, contudo, e apesar da concordância de opiniões entre docentes e discentes, a docente de CRIES2 lamenta a dificuldade que sente em "pôr" as alunas dos dias de hoje, na sua

				maioria, a pensar crítica e criativamente, o docente CRIES1 refere que os alunos de hoje não querem ter muito trabalho a pensar e que ara se ser criativo também é preciso pensar, e ainda a registar a opinião da docente CRIES3 que menciona ter noção de que nem todas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo alguma a beneficiar nesse sentido já terá valido a pena ter avido o incentivo à criatividade. Acerca do incentivo para a criatividade, a docente CRIES2 refere que o mesmo passa muito pela liberdade na forma que os docentes permitem a apresentação de trabalhos, solicitando mais trabalhos de pesquisa e menos aulas expositivas, e proporcionando diversas fontes de informação, quer dentro como fora da sala de aula. Para a docente CRIES3, para além de incentivos idênticos aos apresentados pela docente CRIES3, menciona ainda e a título de exemplo a ida a exposições, visitas de estudo, intercâmbios entre alunos de outros anos/ escolas, a pesquisa de jogos e a leitura de livros antes de iniciarem o planeamento de atividades pedagógicas ou para a melhoria das mesmas, as atividades pedagógicas por si só, que lhes pedem para resolver como desafios nos quais se prioriza a criatividade e o estabelecimento de pontes interdisciplinares.
	E. c.4. Clima para expressão de ideias. [Durante as aulas existe um clima favorável à expressão de ideias? Explicite.]	Relativamente ao clima para a expressão de ideias, todos os docentes consideram existir clima para a expressão de ideias no seu contexto de formação, no entanto manifestam perspetivas diferentes quanto a esse clima. Assim, o docente CRIES1 apresenta uma perspetiva direcionada para a resposta dos professores às ideias novas das alunas, referindo que, podendo haver clima para a expressão de novas ideias, as mesmas podem é posteriormente não ser aceites, e que tal aceitação depende do professor. Já a docente da ESE CRIES2 refere uma	Relativamente sobre o clima para a expressão de ideias as opiniões das alunas inquiridas em todas as escolas dividem-se em dois grupos, um minoritário composto pela maioria das alunas CRIES3 e uma aluna CRIES2, e um grande grupo maioritário composto por todas as restantes alunas dessas mesmas instituições em conjunto com as de CRIES1. Assim, de referir que um pequeno grupo considera que existe clima para a expressão de ideias, sentindo que na maioria das disciplinas existem	Auscultando sob o ponto de vista do clima para a expressão de ideias, são apresentadas 3 perspetivas diferentes: A perspetiva do docente CRIES1, e da maioria das alunas, baseada na resposta dos professores a novas ideias, e que considera poder existir clima para a expressão de ideias durante o curso de formação de professores até certo ponto, mas que este clima termina aquando as respostas dos docentes às novas ideias dos alunos, que as poderão não aceitar posteriormente. A maioria das alunas inquiridas manifesta que sentem que existe pouco clima para a expressão de ideias ao as

		perspetiva diferente da do docente CRIES1 e mais direcionada para a resposta das alunas, considerando que existe clima para a expressão de ideias ao fomentar o debate de ideias mas que sente uma dificuldade enorme por parte das mesmas, não em se expressarem, mas sobretudo em manifestarem ideias/ opiniões fundamentadas ou contrariarem crítica e refletidamente o pré-estabelecido ou algum tema em debate, facto este que explica, ou por terem poucas bases de conhecimento, falta de hábitos de trabalho, medo de represálias ou por estarem habituadas a um ensino tradicional muito disciplinador e rígido. Refere ainda que apesar de esta ser a maioria, atualmente encontra extremos minoritários opostos, muito criativos, críticos e participativos. Neste seguimento também, a docente CRIES3, apresenta uma perspetiva direcionada para a resposta de grupo, consciente de que cada clima criado será sempre diferente de grupo para grupo uma vez que as pessoas (alunos e professores) que o integram são diferentes. Enfatiza neste âmbito a importância do trabalho de equipa entre todos os envolvidos no grupo (alunos e professores), responsabilizando o mesmo para a criação de um clima de colaboração, de cooperação, de envolvimento, de mente aberta e flexível e de troca de ideias, ou seja, para a criação de um clima favorável à expressão de ideias. De salientar que a docente CRIES3 demonstrou bastante entusiasmo ao relatar episódios de trabalhos de equipa durante os quais as ideias foram criadas e desenvolvidas num clima de proximidade, motivação e partilha, podendo este ser um indicador de existência de um clima de abertura e à vontade para a expressão de ideias nas suas aulas.	momentos de partilha e troca de opiniões, embora pudessem, contudo, existir mais. Um segundo grupo maioritário manifesta que existe pouco clima para a expressão de ideias uma vez que sentem poder exprimir opiniões/ideias mas contidas. Algumas alunas CRIES3 referem que quando exprimem as suas ideias, ou não são ouvidas, ou são desconsideradas por parte de alguns professores com uma tomada de decisão do professor diferente à ideia da aluna, ou seja, que pode até existir clima para a expressão de ideias, embora, e no entanto, sentem que essas ideias não são tidas em conta por parte de alguns professores. Nesta continuidade, a quase totalidade das alunas de CRIES2 também considera que na maioria das disciplinas o clima da criatividade existe até certo ponto, até ao ponto do que é considerado como correto ou criativo para a professora. E que, tal como referido pelas alunas CRIES1 e 3, quando as ideias são muito diferentes das da professora sentem que não a devem contrariar para evitar represálias na avaliação, tendo mesmo que alterar as ideias para ir ao encontro das da professora. As alunas CRIES2 referem inclusive, que já presenciaram situações em que trabalhos foram colocados no lixo à frente do aluno por o mesmo não ser considerado como criativo para o professor ("[…] e em contexto académico quando nos dizem fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!! […] (riso sarcástico de indignação); […] Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso!; […] Trabalhos nossos… então, uma produção que	poderem exprimir, mas, contidas. Nesta continuidade de análise, algumas alunas CRIES3 referem que quando exprimem as suas ideias, ou não são ouvidas, ou são desconsideradas por parte de alguns professores com uma tomada de decisão do professor diferente à ideia da aluna, ou seja, que pode até existir clima para a expressão de ideias, embora, e no entanto, sentem que essas ideias não são tidas em conta por parte de alguns professores. Também a quase totalidade das alunas CRIES2 considera que na maioria das disciplinas o clima da criatividade existe até certo ponto, até ao ponto do que é considerado como correto ou criativo para a professora, e que, tal como referido por algumas alunas CRIES1 e 3, quando as ideias são muito diferentes das da professora sentem que não a devem contrariar para evitar represálias na avaliação, tendo mesmo que alterar as ideias para ir ao encontro das da professora. As alunas CRIES2 referem inclusive, que já presenciaram situações em que trabalhos foram colocados no lixo à frente do aluno por o mesmo não ser considerado como criativo para o professor ("[…] e em contexto académico quando nos dizem fazes uma produção e embrulham a produção metem-na no caixote do lixo ou dizem: Vai meter ao lixo!... em contexto académico!!! […] (riso sarcástico de indignação); […] Sim, sim, sim, já nos aconteceu isso!; […] Trabalhos nossos… então, uma produção que tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo!; […] Sim, Lixo!; […] Sim, eu não me lembro a quem é que isso aconteceu mas eu lembro-me de isso ter acontecido…; […]"). As alunas CRIES1, de uma forma mais drástica e em jeito de desabafo geral, consideram mesmo que não existe clima para a expressão de ideias na maioria das disciplinas havendo inclusivamente, algumas situações em que são gozadas por professores autoritários quando

			tu faças e dizerem: Ah!, isto não está criativo! Lixo!; […] Sim, Lixo!; […] Sim, eu não me lembro a quem é que isso aconteceu mas eu lembro-me de isso ter acontecido…; […]"). As alunas CRIES1, de uma forma mais drástica e em jeito de desabafo geral, consideram mesmo que não existe clima para a expressão de ideias na maioria das disciplinas havendo inclusivamente, algumas situações em que são gozadas por professores autoritários quando manifestam as suas ideias ("…nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora") sentindo que existe pouco respeito pela individualidade de cada uma, pelo que são e como pensam ("…falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores.", "Não respeitam a nossa forma de ser"). Neste sentido consideram que deveria haver uma maior sensibilidade e respeito para com a individualidade das próprias alunas, suas opiniões, ideias e formas de ser/estar durante a formação de professores. De referir contudo, que as alunas CRIES1 por unanimidade ressalvam uma situação de uma disciplina em que sentem que têm um clima muitíssimo favorável para a expressão de ideias e onde podem falar e expressar-se à vontade.	manifestam as suas ideias ("…nós fomos basicamente gozadas a dizer que isso era uma ideia super redutora") sentindo que existe pouco respeito pela individualidade de cada uma, pelo que são e como pensam ("…falta um bocadinho, aqui na nossa formação de professores, o respeito pela individualidade de cada um de nós por parte dos nossos professores.", "Não respeitam a nossa forma de ser"…). Neste sentido, a maioria das alunas considera que deveria haver uma maior sensibilidade e respeito para com a individualidade das próprias alunas, suas opiniões, ideias e formas de ser/estar durante a formação de professores. De referir contudo, que as alunas CRIES1 por unanimidade ressalvam uma situação de uma disciplina em que sentem que têm um clima muitíssimo favorável para a expressão de ideias e onde podem falar e expressar-se à vontade. Numa outra direção é apresentada a perspetiva da docente CRIES2 e que considera existir clima para a expressão de ideias mas que tal clima proporcionado pelos docentes não é aproveitado pelas alunas. Segundo esta perspetiva mais direcionada para a resposta das alunas, e considerando que existe clima para a expressão de ideias ao fomentar o debate de ideias, a docente refere que sente uma dificuldade enorme por parte das mesmas, não em se expressarem, mas sobretudo em manifestarem ideias/ opiniões fundamentadas ou contrariarem crítica e refletidamente o pré-estabelecido ou algum tema em debate, facto este que explica, ou por terem poucas bases de conhecimento, falta de hábitos de trabalho, medo de represálias ou por estarem habituadas a um ensino tradicional muito disciplinador e rígido. Refere ainda que apesar de esta ser a maioria, atualmente encontra extremos minoritários

				opostos, muito criativos, críticos e participativos. Uma terceira perspetiva baseada no grupo é apresentada pela docente CRIES3 ao enfatizar a importância do trabalho de equipa entre todos os envolvidos no grupo (alunos e professores), responsabilizando o mesmo para a criação de um clima de colaboração, de cooperação, de envolvimento, de mente aberta e flexível e de troca de ideias, ou seja, para a criação de um clima favorável à expressão de ideias. Neste sentido, a docente CRIES3 considera que o clima para a expressão de ideias varia consoante os elementos que o criam, que por vezes basta haver um elemento não facilitador para não haver clima para a expressão de ideias, mas que, no que lhe diz respeito, e falando durante a entrevista também com um enorme entusiasmo ao relatar situações pedagógicas propulsoras de criatividade, (o que por si só poderá ser um indicador de clima favorável), a docente considera que tenta sempre promover um clima favorável para a expressão de ideias. Esta perspetiva de existência de um clima para a expressão de ideias durante o curso é também partilhada pela maioria das alunas CRIES3, suas alunas, e por uma aluna CRIES2.
	E. c.5. Interesse pela aprendizagem do estudante. [O professor manifesta interesse pela aprendizagem do estudante? Explicite.]	Todos os docentes inquiridos consideram que, de uma maneira geral, a maioria dos professores se interessa pela aprendizagem dos seus alunos, e que tal interesse se manifesta de maneiras e intensidades diferentes de professor para professor. A docente CRIES2 menciona ainda que, por ser uma realidade educativa relativamente pequena e familiar, facilmente se conhecem também os contextos de onde provêm os alunos potenciando o envolvimento e interesse dos professores. Também a docente CRIES3 acrescenta à opinião anterior que existe interesse generalizado pelas	Relativamente ao interesse pela aprendizagem do estudante e salvaguardando o aspeto unanime das alunas considerarem que o mesmo depende de professor para professor, as opiniões são contudo bastante divergentes. Assim, desde a opinião global das alunas CRIES3 que refere mas que na maioria sentem que os professores se interessam pelas suas aprendizagens, à opinião semelhante tida pelas alunas CRIES2 mas que acrescentam que deveria haver um maior acompanhamento após a entrega dos trabalhos e sob a forma de feedback	Relativamente ao interesse pela aprendizagem do estudante e salvaguardando o aspeto unanime de docentes e discentes considerarem que o mesmo depende de professor para professor, as opiniões são contudo bastante divergentes. Desde uma maioria composto pelos docentes CRIES1, 2 e 3 e discentes de CRIES2 e 3 e uma minoria de discentes CRIES1. Assim, desde a opinião global que refere que os professores se interessam pelas aprendizagens das alunas, e na qual se engloba a opinião das alunas de CRIES2 mas que, ainda assim acrescentam que deveria haver um maior

		aprendizagens dos alunos, uma manifestação de preocupação em melhorar o curso, e que, também por esse motivo faz questão de participar no presente estudo sobre a criatividade, mencionando inclusive querer saber o resultado da investigação também como forma de obter um feedback do trabalho que tem vindo a ser realizado em vários contextos de ensino superior e de redireccionamento/sustentação de caminhos e firmação de metas de ensino cada vez mais ajustadas aos seus alunos e objetivos da educação atuais.	dos mesmos para se melhorarem e perceberem o que fizerem de menos bom, e um terceiro grupo de opiniões, das alunas CRIES1, que sentem, na sua maioria, existir pouco interesse de grande parte dos professores pela aprendizagem dos alunos, e cuja opinião é justificada com a apresentação de dois pontos de vista diferentes, a do passado e a do presente. A do passado e baseado no facto de sentirem que os professores não conhecem ou não se dão ao trabalho de tentar conhecer as alunas, suas bases e formas de estar/ser ("Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?", "Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam."). A do presente baseado no facto de sentirem pouca presença/ apoio em momentos chave da sua formação como por exemplo nas práticas pedagógicas ("…no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado."). O grupo de alunas, por unanimidade, aponta ainda e com frequência, desaprovando, a pedagogia de uma docente de expressões que dizem se limitar a passar PowerPoints, que sentem ter pouco interesse pela aprendizagem das alunas ("Não, nem estava disponível.") e que revela, segundo o grupo de alunas, pouca motivação para estar a dar aulas ("Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora"). Porém, mencionam repetidamente também, o exemplo que consideram como positivo de uma	acompanhamento após a entrega dos trabalhos e sob a forma de feedback dos mesmos para se melhorarem e perceberem o que fizerem de menos bom, assinala-se também a opinião de um grupo minoritário composto pela maioria das alunas CRIES1 que alegam sentir pouco interesse por grande parte dos seus professores e pelas aprendizagens dos alunos. Esta opinião é justificada com a apresentação de dois pontos de vista diferentes, a do passado e a do presente. O ponto de vista do passado baseado no facto de sentirem que os professores não conhecem ou não se dão ao trabalho de tentar conhecer as alunas, suas bases e formas de estar/ser ("Não sabem o percurso escolar que tive, nem o percurso de vida, não sabem nada mas julgam. Em vez de tentarem perceber… eh pá! Espera lá, porque é que ela pensa assim? Porque é que ela escreve assim?", "Nunca ninguém soube o meu percurso escolar e mesmo assim apontam."), e o ponto de vista do presente baseado no facto de sentirem pouca presença/ apoio em momentos chave da sua formação como por exemplo nas práticas pedagógicas ("…no final, quem me incentivou a fazer… não estava do meu lado."). Relativamente ao ponto de vista das alunas CRIES1 e baseado no conhecimento por parte do professor das bases das alunas, do seu passado, a docente CRIES2 menciona que, no seu contexto educativo, por ser uma realidade educativa relativamente pequena e familiar, facilmente se conhecem também os contextos de onde provêm os alunos e suas bases potenciando também assim o envolvimento e interesse dos professores. No entanto, e perspetivando o olhar para a realidade educativa de CRIES3, cidade esta maior que a escola CRIES1 ou 2, destaca-se a opinião consensual da docente e discentes CRIES3 ao alegarem sentir existir interesse por parte dos professores e pelas

			docente de uma disciplina que ouve as alunas e se interessa pelas suas vidas, indo para além da vida académica ("As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar…").	aprendizagens dos alunos. Neste seguimento, de referir também os exemplos antagónicos referidos pelas discentes CRIES1 (cidade intermédia a nível populacional e comparativamente com as das escolas CRIES2 ou 3) nos quais apresentam dois tipos de professor completamente opostos à luz do interesse pelas aprendizagens dos alunos. O grupo de alunas CRIES1, por unanimidade, aponta com frequência e desaprovando, a pedagogia de uma docente de expressões que dizem se limitar a passar PowerPoints e que sentem ter pouco interesse pela aprendizagem das alunas ("Não, nem estava disponível.") e ter pouca motivação para estar a dar aulas ("Bem, eu nem quero estar muito aqui, portanto, vocês querem ver PowerPoint? OK, eu estou quase a ir-me embora"). Num extremo oposto mencionam repetidamente também, o exemplo que consideram como muito positivo de uma docente que ouve as alunas e se interessa pelas suas vidas, indo para além da vida académica ("As conversas começam a fluir. O nosso interesse é tanto como o da nossa professora e acabamos por nos deixar estar…"). Nesta linha de raciocínio, e por não existir uma associação clara perante tais opiniões e acerca de uma relação entre o tamanho do ambiente educativo e o interesse pelas aprendizagens dos alunos, poder-se-á dizer que o ambiente educativo pequeno poderá ser um facilitador na proximidade entre docentes e discentes e consequente interesse pelas aprendizagens, mas que, e sobretudo, realçando uma vez mais a opinião generalizada referida inicialmente, o interesse pela aprendizagem dos alunos depende de professor para professor. Ainda e a título de exemplo manifesto do interesse de uma docente pela aprendizagem dos seus alunos, realça-se a intervenção da docente CRIES3, ao manifestar a

				sua preocupação em melhorar o curso, e que, também por esse motivo, fez questão de participar no presente estudo sobre a criatividade, mencionando inclusive querer saber o resultado da investigação também como forma de obter um feedback do trabalho que tem vindo a ser realizado em vários contextos de ensino superior e de redireccionamento/sustentação de caminhos e firmação de metas de ensino cada vez mais ajustadas aos seus alunos e objetivos da educação atuais.
	E. c.6. Avaliação e metodologia de ensino. [As aulas contemplam diferentes formas de lecionar e avaliar? Explicite.]	O docente CRIES1, tal como a docente CRIES2, refere que a avaliação é regulada por regulamentos e que no caso da escola superior de educação CRIES1 esta se resume a maioritariamente a exames, que, embora possam existir avaliações provenientes de trabalhos apresentados nalgumas disciplinas, a maioria das avaliações se baseia nos exames ("Isso é regulado por regulamentos […] O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame."). Acrescenta ainda que tal tendência, de resumir a avaliação a um exame, para além ser um tipo de avaliação que consta no regulamento, é também muito preferida pelos alunos talvez por terem assim sido habituados ("[…] nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados. Ainda assim há disciplinas em que há a apresentação de trabalhos, em que há troca de ideias etc., mas em muitas outras não há."). Já a docente CRIES2 apresenta a sua perspetiva baseada em programas regulamentados e limitadores que não deixam muito espaço para a avaliação ser tão criativa e diversificada quanto isso. Contudo, e numa direção um pouco diferente das opiniões apresentadas anteriormente, a docente CRIES3 considera existir diferentes formas de avaliar para além	No que diz respeito à forma de avaliação as opiniões das alunas de todas as escolas são coincidentes no sentido em que por unanimidade referem sentir que a avaliação contínua é pouco valorizada e tem pouca expressão na nota final, sendo mais valorizada a nota das frequências e trabalhos finais. Consideram que apesar de existirem vários trabalhos ao longo do ano a ser realizados para a contagem de uma avaliação contínua, sentem que o maior peso da avaliação se resume posteriormente a testes/ trabalhos escritos, havendo assim, na maioria das disciplinas, uma grande desvalorização dos trabalhos mais práticos e criativos ("Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste", "É o que conta mais, é o teste"). Relativamente à metodologia de ensino as opiniões entre as alunas das 3 escolas inquiridas variam ligeiramente, sendo as de CRIES1 que mais referem que a maioria dos seus professores recorre a aulas tradicionalistas no sentido em que são expositivas, com recurso a Powerpoints e eventualmente até acetatos. Neste sentido as alunas questionam as pedagogias aplicadas	Relativamente à questão sobre se existem diferentes formas de avaliação, no cômputo geral as opiniões dos inquiridos recaem sobre uma avaliação maioritariamente resumida a exames e trabalhos escritos. As alunas por unanimidade referem inclusivamente sentir que a avaliação contínua é pouco valorizada e tem pouca expressão na nota final, sendo mais valorizada a nota das frequências e trabalhos finais. Consideram que apesar de existirem vários trabalhos ao longo do ano a ser realizados para a contagem de uma avaliação contínua, sentem que o maior peso da avaliação se resume posteriormente a testes/ trabalhos escritos, havendo assim, na maioria das disciplinas, uma grande desvalorização dos trabalhos mais práticos e criativos ("Sim, cada professora tem a sua forma, há-de ser sempre diferente, mas no fim vai dar um teste e é o trabalho final, ao teste", "É o que conta mais, é o teste"). Nesta continuidade, todos os docentes realçam a existência de parâmetros de avaliação regulamentados e bem definidos pelas instituições educativas, sendo que, e no entanto, cada docente apresenta uma visão diferente perante tais regulamentos. Assim, o docente CRIES1 manifesta a sua opinião salientando que na sua instituição a tendência na avaliação se resume a exames, embora possa existir minoritariamente

		dos parâmetros e critérios de avaliação habituais compreendendo a regulamentação de critérios de avaliação não estanque e com possibilidade de contemplar diferentes formas de avaliação, como os habituais documentos escritos, trabalhos realizados, visitas ao exterior, reflexões, entre outros, e para além disso, formas de avaliação diferentes de um teste habitual, ou "fora da caixa", uma vez "que a criatividade não cabe num teste" como a docente refere, e que tentam ir assim também ao encontro das expetativas das próprias alunas, como são exemplo as atividades dinamizadas pelas alunas para crianças e em contextos extra planificações de aulas feitas nos seminários pedagógicos. Relativamente à metodologia de ensino e estratégias adotadas pela maioria dos professores a lecionar os cursos de formação de professores do 1º ciclo, e no seguimento do referido pelo docente CRIES1 acerca da avaliação ser predominantemente baseada no exame, o mesmo acrescenta que tal predominância na forma de avaliar poderá ter conduzido também a algum desinvestimento por parte dos professores para arranjarem estratégias pedagógicas diferentes e arriscarem a ser criativos, uma vez que existe também uma grande pressão sobre o próprio professor, para cumprir à risca e agradar por também, e atualmente, ser avaliado por todos (alunos, colegas, encarregados de educação, …) e que tal avaliação poderá influenciar a sua carreira/ vida, preferindo assim, o professor não querer correr riscos ao ser criativo ("Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto", "os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva").	pelos seus professores referindo que estas vão contra ao que os estes lhes pedem, para ser criativas, mas que eles próprios não dão o exemplo ("Dizem para não sermos tradicionalistas mas basta estar aqui, numa escola superior de educação e o que vemos na prática é isto, e dizem-nos não façam isto. Mas eu estou a aprender a ser isto!"). No entanto, apontam com satisfação e a título excecional, um exemplo minoritário de estratégia pedagógica adotado por uma docente de cadeira opcional, e em que saem à rua para visitas de estudo conversam e refletem em grupo sobre os temas e conteúdos. Ainda relativamente a estratégias pedagógicas adotadas pelos professores deste contexto de ensino, e no momento em que uma aluna refere considerar que os professores acima dos 60 anos são mais criativos, esta é contrariada por grande parte das alunas no sentido em que que consideram que os docentes acima dos 60 anos podem ser mais criativos nas associações criativas que fazem entre conhecimentos e até entre os conteúdos teóricos e a prática e por possivelmente terem um grande domínio sobre os mesmos derivado da sua experiência, mas que relativamente à dinamização das aulas os mais novos tentam ser mais dinâmicos. Neste sentido, referem que sentem que os mais novos estão a tentar fazer as coisas diferentes mas que acabam por se repetir e alimentar um ciclo vicioso da educação tradicionalista e expositiva e tentam explicar este acontecimento pedagógico no facto de que dá mais trabalho fazer aulas criativas acrescido ao facto de terem, para além da preparação de aulas criativas, uma quantidade enorme de	avaliações provenientes de trabalhos apresentados nalgumas disciplinas ("Isso é regulado por regulamentos […] O regulamento aqui do instituto está praticamente reduzido ao exame."). Acrescenta ainda que tal tendência, de resumir a avaliação a um exame, para além de ser um tipo de avaliação que consta no regulamento e muito valorizada pela escola Superior de Tecnologia e Gestão segundo o docente, (escola conjunta com o pólo da Educação), é também muito preferida pelos alunos talvez por terem assim sido habituados ("[…] nós aqui fazíamos uma avaliação, sobretudo contínua, e continuamos a fazer, mas a gente mais nova prefere os exames… porque foi a maneira que eles foram habituados. Ainda assim há disciplinas em que há a apresentação de trabalhos, em que há troca de ideias etc., mas em muitas outras não há."). Já a docente CRIES2 apresenta uma visão acerca dos regulamentos como limitadores e que não deixam muito espaço para a avaliação ser tão criativa e diversificada quanto isso. Contudo, e numa direção um pouco diferente das opiniões apresentadas anteriormente, a docente CRIES3 considera existir diferentes formas de avaliar para além dos parâmetros e critérios de avaliação habituais compreendendo a regulamentação de critérios de avaliação não estanque e com possibilidade de contemplar diferentes formas de avaliação, como os habituais documentos escritos, trabalhos realizados, visitas ao exterior, reflexões, entre outros, e para além disso, formas de avaliação diferentes de um teste habitual, ou "fora da caixa", uma vez "que a criatividade não cabe num teste" como a docente refere, e que tentam ir assim também ao encontro das expetativas das próprias alunas, como são exemplo as atividades dinamizadas pelas alunas para crianças e em contextos extra

		Já a docente CRIES2 apresenta uma opinião diferente à do docente CRIES1 referindo que, pelo que se apercebe nas reuniões com os diversos colegas existe diversidade na forma de lecionar e que esta é construtiva e saudável, abrindo o parêntesis que, no entanto, nem sempre foi assim dada a existência e insistência de uma colega anteriormente, em fazerem todos o mesmo género de trabalho, e o que pressupõe, que o quadro de professores que fazem parte do curso e a sua flexibilidade pedagógica ou não, influenciam o tipo de estratégias e formação desenvolvida durante o curso. Nesta lógica de raciocínio também a docente CRIES3 refere que a abertura dos professores poderá influenciar as estratégias por si adotadas e considerando que nos cursos de formação de professores da ESE CRIES3 existe diversidade nas metodologias de ensino e como constam os relatos de atividades por ela enunciados ao longo da entrevista.	trabalhos teóricos para corrigir ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", " Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar.", "Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.") Relativamente à forma de lecionar e estratégias utilizadas as alunas CRIES2 unanimemente manifestaram que a forma de lecionar variava de professor para professor, havendo alguns professores que variam as suas estratégias de ensino e facultam atividades lúdicas para o grupo turma e uma maioria de professores com uma pedagogia mais tradicionalista e expositiva. As alunas mencionam ainda um exemplo minoritário de uma professora que consideram apresentar estratégias pedagógicas diferentes e para desenvolverem a criatividade ("[…] eu lembro-me que ela orientou-nos, mais ou menos, deu-nos algumas luzes, não nos atirou aos ursos não é (risadas no grupo), agora no semestre passado disse, agora a partir disto façam, nós já tínhamos também tido uma base, a…ou seja, algo já tinha sido desenvolvido"). Num polo contrário às opiniões das alunas CRIES1 estão as opiniões da maioria das alunas CRIES3 que consideram existir metodologias de ensino diversificadas adotadas pelas docentes da sua escola, e referem também que a metodologia de ensino é muito	planificações de aulas feitas nos seminários pedagógicos. Porém, e à parte desta visão positiva da docente CRIES3 acerca da avaliação, é de realçar que a maioria das alunas, nas quais se englobam também as alunas CRIES3, sentem ainda que a avaliação se baseia muito em exames e trabalhos teóricos e escritos, sentindo inclusive, menor peso avaliativo para os trabalhos criativos. Acerca das metodologias de ensino durante o curso as opiniões distribuem-se em dois grandes grupos, nos quais um, considera não existir grande investimento por parte da maioria dos professores para a implementação de metodologias diferentes, grupo este composto pelo docente CRIES1, maioria das discentes CRIES1 e 2 e uma minoria de discentes CRIES3, e um segundo grupo que considera existir investimento por parte da maioria dos professores para a implementação de metodologias diferentes, grupo este composto pelas docentes CRIES2 e 3, uma minoria muito reduzida de discentes CRIES1 e 2 e uma maioria das discentes CRIES3. Lançando um olhar ainda mais introspetivo sobre as informações auferidas, de certa forma as opiniões dos docentes de cada instituição emparelham-se concomitantemente com as dos discentes das mesmas instituições. Assim, e segundo o docente CRIES1, existe algum desinvestimento por parte dos professores para arranjarem estratégias pedagógicas diferentes e arriscarem a ser criativos, e justifica-o perante a predominância de uma avaliação baseada essencialmente em exames, conjuntamente com a existência de uma grande pressão sobre o próprio professor, que tem que cumprir à risca e agradar, por também, e atualmente, ser avaliado por todos (alunos, colegas, encarregados de educação, …) e que tal avaliação poderá influenciar a sua carreira/ vida, preferindo

			direcionada para a autonomia das alunas e com pouca intervenção dos docentes, podendo ser esta uma metodologia benéfica para o crescimento do futuro professor.	assim, o professor não querer correr riscos ao ser criativo ("Há um desinvestimento, aqui no caso deste instituto", "os professores agora são avaliados pelos alunos, avaliados pelos colegas, pelos encarregados de educação, etc., quer dizer, se tu te desvias um milímetro do que lá diz, não tens avaliação positiva"). Neste âmbito, também as discentes CRIES1 referem o pouco investimento por parte da maioria dos seus professores, em metodologias diferentes de lecionar, e justificam tal desinvestimento com, entre outras, a falta de motivação, a baixa dominância dos conteúdos a lecionar, ou inclusive, com o excesso de trabalho exigido aos seus professores. Referem ainda que sentem que os professores mais novos estão a tentar fazer as coisas diferentes mas que acabam por se repetir e alimentar um ciclo vicioso da educação tradicionalista pelo facto de que têm uma quantidade enorme de trabalhos teóricos para corrigir, projetos, estudos, supervisões pedagógicas e que teriam ainda mais trabalho ao prepararem aulas criativas ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", "Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar. ", "Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.") Já a docente CRIES2 apresenta uma opinião diferente à do docente CRIES1 referindo que, pelo que se apercebe nas reuniões com os diversos colegas existe diversidade na forma de lecionar e que esta é construtiva e saudável, abrindo o parêntesis que, no entanto, nem sempre foi assim dada a existência e insistência de uma colega

				anteriormente, em fazerem todos o mesmo género de trabalho, e o que pressupõe, que o quadro de professores que fazem parte do curso e a sua flexibilidade pedagógica ou não, influenciam também o tipo de estratégias e formação desenvolvida durante o curso. As discentes da mesma instituição, por unanimidade manifestaram também que a forma de lecionar varia de professor para professor, contudo, são as que apresentam uma opinião generalizada mais afastada da opinião da docente da mesma instituição escolar ao referirem sentir que uma minoria de professores varia as suas estratégias de ensino mas que, a maioria dos professores apresenta ainda uma pedagogia tradicionalista e expositiva. Tal opinião da maioria das alunas CRIES2 vai ao encontro da opinião geral aferida através dos inquiridos CRIES1, ou seja, que a maioria dos docentes apresenta uma metodologia de ensino pouco diversificada. Nesta continuidade, também a docente e discentes CRIES3 referem que as metodologias utilizadas variam de professor para professor e consoante a sua abertura a novas ideias, contudo, e apresentando uma perspetiva antagónica à do grupo CRIES1 e maioria de discentes CRIES2, tanto a docente como a maioria das discentes CRIES3 consideram que nos cursos de formação de professores da ESE CRIES3 existe diversidade nas metodologias de ensino e como constam os relatos de atividades por elas enunciados ao longo das entrevistas. As alunas CRIES3 referem também que a metodologia de ensino adotada durante o curso é muito direcionada para a autonomia das alunas e com pouca intervenção dos docentes, sendo esta vista como uma metodologia benéfica para o crescimento do futuro professor.

Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c) Ver apêndice 32.
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura. Ver apêndice 33.

Observação: A análise de conteúdo aferida para os objetivos específicos 1.b) e 1.c) através das entrevistas complementar-se-á com a análise de conteúdo aferida através das informações obtidas pelos questionários e presente nos apêndices 25, 32 e 35.

Apêndice 32 – Resultados estatísticos docentes

Itens do Questionário																					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1	3
5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	1	1	1	1	1
4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	2	2	1	3	2
5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	1	1	1	2	1
5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	1	1	1	1	2
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	5	4	5	2	3	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1
4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	1	1	1	2	2
5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	1	2	1	3	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2	2	2
5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	5	2	1	2	1
5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	3	3	1	1	1	1	3
5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	1	2	2	2	2
4	4	4	5	4	3	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	1	1	1	2	1

Itens do Questionário:

1- Desperta nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos.

2- Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar.

3- Estimula os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema.

4- Estimula a iniciativa dos alunos.

5- Estimula o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina.

6- Estimula a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõem.

7- Desenvolve competências de análise crítica nos alunos.

8- Leva o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo.

9- Valoriza as ideias originais dos alunos.

10- Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos.

11- Dá tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias.

12- Dá oportunidade para alunos discordarem dos seus pontos de vista.

13- Escuta com atenção as intervenções dos alunos.

14- Utiliza exemplos para ilustrar o que ensinam em aula.

15- Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos.

16- Proporciona ampla bibliografia dos conteúdos abordados.

17- Tem disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula.

18- Não está atento aos interesses dos alunos.

19- Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo.

20- Na avaliação, exige apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio.

21- Utiliza a mesma metodologia de ensino.

22- Oferece aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver.

Resultados estatísticos:

Media Fator 1=	4,458333333
Media Fator 2=	4,533333333
Media Fator 3=	4,026666667
Media Fator 4=	1,7
Média dos 4 fatores docentes	3,679583333
Media dos 4 fatores discentes	3,265340909
Media docentes e discentes	3,472462121

Apêndice 33 – Resultados estatísticos discentes

Itens do Questionário																					
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**
4	4	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4	4	4	5	3	5	3	5	4	3	4
5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	3	4	1	1	1	1	1
4	3	3	4	4	2	3	3	2	3	2	2	3	3	4	3	3	3	3	2	3	4
5	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	2	2	2	2	2
5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	1	1	1	1	1
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5	4	1	1	1	3	1
3	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	5	4	1	1	1	1	1
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	1	1	1	1	1
4	4	2	3	2	3	4	2	3	4	2	3	4	1	4	4	3	4	4	4	4	5
5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	4	5	1	1	1	1	2
4	3	2	4	2	2	4	3	4	3	4	2	2	2	3	4	3	3	4	4	4	5
3	5	4	4	4	4	5	5	5	3	4	4	5	4	5	5	5	2	1	2	2	1
4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	5	3	4	4	5	3	5	2	2	2	3	3
3	3	4	4	3	2	3	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4
4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	2	2	3	3
4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	2	4
2	3	3	2	1	3	2	4	3	3	2	2	3	4	4	2	3	2	4	4	4	4
4	2	2	4	4	2	3	3	4	4	3	1	2	3	4	3	4	3	4	2	3	4
3	2	3	4	4	2	4	3	3	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4

4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	2	2	3	2	4
4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	3	4	5	4	3	3	2	1	3
4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	4	2	2	2	4	5
4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	2	2	2	3	3
3	2	3	2	2	1	2	3	2	4	3	1	3	1	4	4	4	4	4	4	4	5
4	4	3	2	4	2	2	2	3	3	2	1	2	2	4	4	4	3	2	4	3	4
5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	1	3	3	2
4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	5	2	3	3	2	3
4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3
3	3	3	4	3	4	2	4	4	4	2	3	3	4	4	2	3	2	2	4	4	4
3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5	5	3	2	2	2	3
5	5	4	4	4	4	5	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	2	5	2	5
5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	2	1	3	4	4	4	4	3	2	2	3	3
3	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	3	4	5	3	4	1	3	2	4	4	4
4	3	4	5	3	3	4	5	4	3	3	3	4	5	4	3	5	4	2	3	2	4
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	5	3	5	5	1	1	5	3
3	4	4	4	3	3	2	2	2	3	2	3	2	4	4	3	4	3	3	4	5	5
1	2	3	2	3	3	3	2	1	2	3	2	3	2	4	3	4	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	5
4	4	4	4	4	5	4	3	2	2	4	3	4	4	4	4	4	2	2	3	5	4
2	4	4	2	1	2	2	2	1	2	2	1	3	3	4	2	4	3	4	4	5	5
4	4	4	5	5	5	5	5	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	4
3	3	3	3	2	2	3	2	1	3	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4
4	3	4	3	3	3	4	4	2	2	2	1	3	2	4	3	2	3	4	3	2	4
1	1	2	2	1	2	2	2	3	3	2	2	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4
3	4	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	2	3	5	4	4	4	5
2	3	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	3	3	4	4	4	4	5	3	4	4
3	4	3	3	3	2	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	2	2	2	4	3
3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	4	3	4	4	5	5	3	5	5	5	5
3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	1	2	3	3	3	3	3	4	2	1	1	5
3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	2	5	5
3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	2	5	5
4	4	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Itens do Questionário:

1 - Despertam nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos.

2- Fazem perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar.

3- Estimulam os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema.

4- Estimulam a iniciativa dos alunos.

5- Estimulam o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina.

6- Estimulam a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõem.

7- Desenvolvem competências de análise crítica nos alunos.

8- Levam o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo.

9- Valorizam as ideias originais dos alunos.

10- Criam um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos.

11- Dão tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias.

12- Dão oportunidade para alunos discordarem dos seus pontos de vista.

13- Escutam com atenção as intervenções dos alunos.

14- Utilizam exemplos para ilustrar o que ensinam em aula.

15- Têm disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos.

16- Proporcionam ampla bibliografia dos conteúdos abordados.

17- Têm disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula.

18- Não estão atentos aos interesses dos alunos.

19- Preocupam-se apenas com o conteúdo informativo.

20- Na avaliação, exigem apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio.

21- Utilizam a mesma metodologia de ensino.

22- Oferecem aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver.

Resultados estatísticos:

Media Fator 1=	3,397727273
Media Fator 2=	3,16
Media Fator 3=	3,494545455
Media Fator 4=	3,009090909
Média dos 4 fatores discentes	3,265340909
Media dos 4 fatores docentes	3,679583333
Media docentes e discentes	3,472462121

Apêndice 34

Análise de conteúdo de dados estatísticos

Categoria C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como.			
Obj. Específico	**Bloco Temático C Categoria: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como. Questionários Aplicados a docentes (Apêndice 32)**	**Bloco Temático C Categoria: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como. Questionários Aplicados a discentes (Apêndice 33)**	**Análise de conteúdo de dados estatísticos**
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	**Fator 1- "Incentivo a novas ideias" - 8 itens:** Q. 1. Desperta nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos. Q. 2. Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar. Q. 3. Estimula os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema. Q. 4. Estimula a iniciativa dos alunos. Q. 5. Estimula o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina. Q. 6. Estimula a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõe. Q. 7. Desenvolve competências de análise crítica nos alunos. Q. 8. Leva o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo. **Média Fator 1- "Incentivo a novas ideias" - 8 itens 4,458333333 (Concordo)**	**Fator 1- "Incentivo a novas ideias" - 8 itens:** Q. 1. Desperta nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos. Q. 2. Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar. Q. 3. Estimula os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema. Q. 4. Estimula a iniciativa dos alunos. Q. 5. Estimula o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina. Q. 6. Estimula a curiosidade dos alunos com as tarefas que propõe. Q. 7. Desenvolve competências de análise crítica nos alunos. Q. 8. Leva o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo. **Média Fator 1- "Incentivo a novas ideias" - 8 itens 3,397727273 (Nem discordo nem concordo)**	**Média global Fator 1 por docentes e discentes através de questionário= 3,928030303 (Nem discordo nem concordo)** Situando-se num nível de avaliação superior da das opiniões das discentes, os docentes com uma média de 4,4583(3) concordam claramente com a existência de incentivo a novas ideias durante o curso. No entanto, as opiniões dos discentes refletem através da média inferior de 3,39 não concordar nem discordar da existência de incentivo a novas ideias, revelando ainda opiniões diversas mas com uma tendência a se aproximarem do valor abaixo correspondente à não concordância da existência de tal incentivo. A apreciação global deste fator, considerando opiniões de docentes e discentes, reflete um valor de média estatística de 3, 928, sendo assim, considerada a aproximação ao valor 4 e correspondente à concordância da existência de incentivo a novas ideias durante o curso.
	Fator 2- "Clima para expressão de ideias" - 5 itens: Q. 9. Valoriza as ideias originais dos alunos. Q. 10. Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos. Q. 11. Dá tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias.	**Fator 2- "Clima para expressão de ideias" - 5 itens:** Q. 9. Valoriza as ideias originais dos alunos. Q. 10. Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos. Q. 11. Dá tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias.	**Média global Fator 2 por docentes e discentes através de questionário= 3,8466666665 (Nem discordo nem concordo)** A maioria dos docentes manifesta claramente através do valor expressivo de 4,53 concordar existir bom clima para a expressão de ideias dos alunos durante o curso. No entanto, esta opinião não é partilhada pelos discentes,

	Q. 12. Dá oportunidade para alunos discordarem de seus pontos de vista. Q. 13. Escuta com atenção as intervenções dos alunos. **Média Fator 2- "Clima para expressão de ideias" - 5 itens: 4,533333333 (Concordo)**	Q. 12. Dá oportunidade para alunos discordarem de seus pontos de vista. Q. 13. Escuta com atenção as intervenções dos alunos. **Média Fator 2- "Clima para expressão de ideias" - 5 itens: 3,16 (Nem discordo nem concordo)**	uma vez que refletem as suas opiniões num valor estatístico inferior de 3, 16 assinalando uma clara posição neutra de opiniões, (não concordo nem discordo), refletidas através da variância de opiniões das discentes com maior tendência a aproximação de opiniões do nível 2 refletindo assim alguma insatisfação generalizada. Contudo, é de referir ainda, a média global entre discentes e docentes situada num valor próximo de 4 (3,846) o que poderá ser um indicador de haver uma maioria da população inquirida a considerar existir clima para a expressão de ideias.
	Fator 3- "Interesse pela aprendizagem do aluno" - 5 itens: Q. 14. Utiliza exemplos para ilustrar o que ensina em aula. Q. 15. Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos. Q. 16. Proporciona ampla bibliografia dos conteúdos abordados. Q. 17. Tem disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula. Q. 18. Não está atento aos interesses dos alunos. **Média Fator 3- "Interesse pela aprendizagem do aluno" - 5 itens: 4,026666667 (Concordo)**	**Fator 3- "Interesse pela aprendizagem do aluno" - 5 itens:** Q. 14. Utiliza exemplos para ilustrar o que ensina em aula. Q. 15. Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos. Q. 16. Proporciona ampla bibliografia dos conteúdos abordados. Q. 17. Tem disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula. Q. 18. Não está atento aos interesses dos alunos. **Média Fator 3- "Interesse pela aprendizagem do aluno" - 5 itens: 3,494545455 (Nem discordo nem concordo)**	**Média global Fator 3 por docentes e discentes através de questionário= 3,760606061 (Nem discordo nem concordo)** A maioria de docentes e discentes não concorda nem discorda nos itens apresentados no fator 3 (3,760606061) e que consistiam em recolher as opiniões acerca do Interesse dos professores pela aprendizagem do aluno. O significado do resultado estatístico poder-se-á analisar assim como dúbio, uma vez que os docentes consideram, através de respostas consistentes e sem grande variância, que os professores durante o curso se interessam pela aprendizagem dos seus alunos, mas que os discentes têm opiniões diversas, inconstantes e por isso também inconclusivas ao se refletirem na não concordância nem discordância das mesmas. Neste sentido, a opinião global de docentes e discentes não permite uma resposta bem definida uma vez que a média das opiniões se insurge no parâmetro: Nem concordo nem discordo, embora exista uma tendência para o parâmetro 4: Concordo, e que remete para a tendência de um fator considerado positivo no desenvolvimento da criatividade durante o curso.
	Fator 4- "Avaliação e metodologia de ensino" - 4 itens: Q. 19. Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo. Q. 20. Na avaliação, exige apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio. Q. 21. Utiliza a mesma metodologia de ensino. Q. 22. Oferece aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver. **Média Fator 4- "Avaliação e metodologia de ensino" - 4 itens: 1,7 (Discordo totalmente)**	**Fator 4- "Avaliação e metodologia de ensino" - 4 itens:** Q. 19. Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo. Q. 20. Na avaliação, exige apenas a reprodução do conteúdo dado na aula ou no material de apoio. Q. 21. Utiliza a mesma metodologia de ensino. Q. 22. Oferece aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver. **Média Fator 4- "Avaliação e metodologia de ensino" - 4 itens: 3,009090909 (Nem discordo nem concordo)**	**Média global Fator 4 por docentes e discentes através de questionário= 2, 354545454 (Discordo)** A maioria de docentes e discentes discorda na maioria dos itens apresentados no fator 4 (2, 354545454) e que consistia em recolher as opiniões acerca da avaliação e metodologia de ensino. De realçar que as questões aplicadas estão formuladas negativamente, e que, por conseguinte, o significado do resultado estatístico poder-se-á analisar assim como um fator positivo, ou seja, que a maioria dos inquiridos discorda do facto de a avaliação e metodologia de ensino ser de reprodução de conteúdos, reduzida ao conteúdo informativo, rotineira metodologicamente, e com poucas opções para trabalhos a realizar.
Média das respostas às perguntas fechadas do questionário para o Obj. 1.C)	**Média global Obj.1.c) por docentes = 3,679583333 (Nem discordo nem concordo)** Os resultados estatísticos das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados a docentes e definidas de acordo com o Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, revelam uma média global dos 4 fatores avaliados de valor **3,679583333, traduzida na escala de avaliação**	**Média global Obj.1.c) por discentes= 3,265340909 (Nem discordo nem concordo)** Os resultados estatísticos das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados a discentes e definidas de acordo com o Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, revelam uma média global dos 4 fatores avaliados de valor **3,265340909, traduzida na escala de avaliação utilizada no parâmetro: Nem discordo**	Média global Obj.1.c) por docentes e discentes através de questionário= 3,472462121 (Nem discordo nem concordo) Os resultados estatísticos das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados a docentes e discentes e definidas de acordo com o Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, revelam uma média global dos 4 fatores avaliados de valor 3,472462121,

	utilizada no parâmetro: Nem discordo nem concordo. Neste sentido, por forma a responder à categoria do Bloco Temático C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como, o valor reflete uma clara discrepância de opiniões variando as mesmas entre a concordância e a não concordância sobre se consideram que a criatividade é desenvolvida durante o curso, embora que com uma tendência ascendente para o valor da legenda parametrizado com: Concordo, ou seja, que a maioria dos docentes concorda que a criatividade seja desenvolvida durante o curso. **De relembrar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.**	**nem concordo. Neste sentido, por forma a responder à categoria do Bloco Temático C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como, o valor reflete uma clara discrepância de opiniões variando as mesmas entre a concordância e a não concordância sobre se consideram que a criatividade é desenvolvida durante o curso, embora que com uma tendência descendente para o valor da legenda parametrizado com: Discordo, ou seja, que a maioria das discentes não concorda que a criatividade seja desenvolvida durante o curso.** **De relembrar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.**	traduzida na escala de avaliação utilizada no parâmetro: Nem discordo nem concordo. Neste sentido, por forma a responder à categoria do Bloco Temático C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como, o valor reflete uma variância de opiniões entre a concordância e a não concordância acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso, embora que, com uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência de não concordância em a criatividade estar a ser desenvolvida durante o curso. De realçar o valor obtido através das opiniões dos discentes, de 3,265340909, traduzida na escala de avaliação: Nem discordo nem concordo, reflexo de uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência das opiniões da maioria das discentes não concordando que a criatividade seja desenvolvida durante o curso. Antagonicamente a esta tendência descendente se encontra o valor obtido através das opiniões dos docentes, de 3,679583333, e que, através do arredondamento à unidade para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Concordo, poder-se-á inferir a existência de uma tendência global dos docentes para considerarem que a criatividade é desenvolvida durante o curso. De relembrar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.
Legenda: **1= Discordo totalmente;** **2=Discordo** **3= Nem discordo nem concordo** **4= Concordo** **5= Concordo totalmente**			

Apêndice 35

Obj. Esp. 1.a) – Relação entre representações sociais da criatividade e literatura revisada.

Relaciona a revisão da literatura com resultados da análise de conteúdo de entrevistas.

Objetivos Específicos	**Categoria**	**Representações sociais da criatividade por docentes e discentes (Apêndice 31)**	**Revisão da literatura acerca do conceito de criatividade**	**Análise**
Obj. 1. a) - Relacionar **representações**[31]	E. a. Conceito de criatividade	Relativamente ao conceito de criatividade, não houve	No âmbito científico a sua definição tem gerado desde sempre controvérsia e insatisfação para psicólogos	Relativamente ao objetivo específico 1.a) e que

[31] **Representação** entendida como o ato de tornar familiar o que não é familiar atribuindo significação, num processo de ancoragem numa categoria já familiar e objetivação fazendo equivaler o conceito a uma imagem; (Moscovici, 2004) Sistema de valores, ideias e práticas com função de estabelecer uma ordem possibilitadora de orientação e controlo no/do mundo material e social, e de comunicação entre indivíduos de uma comunidade, "fornecendo- lhes um código para nomear e

sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da criatividade e a revisão da literatura contemplada no estudo e sobre a mesma.		propriamente uma definição concreta e bem definida por parte de nenhum dos inquiridos sendo sim, realçado por unanimidade, sobretudo por docentes, o facto de considerarem um conceito bastante subjetivo, com parâmetros de difícil distinção, e alegando, a maioria, ter pouco conhecimento científico específico nessa área. Apenas o docente inquirido da escola CRIES1 manifestou um pouco mais de à vontade ao dialogar sobre a criatividade, e sobretudo numa perspetiva histórica do conceito em Portugal. Não obstante a tal dificuldade, todos os inquiridos associaram o conceito da criatividade a um conjunto de ideias dentro da mesma linha de raciocínio. Neste sentido, associaram a criatividade a pensamento divergente, flexibilidade mental, resolução de problemas, pensamento crítico, inteligência, inovação, novidade, pensar diferente, forma de expressão livre, transformação e resinificação/ recriação de algo pré-existente (sendo esta opinião partilhada pela quase maioria dos inquiridos à exceção de uma minoria de discentes), algo único que difere de pessoa para pessoa e que se pode evidenciar em qualquer contexto e área e não só às áreas de expressões como habitualmente é associada (competência transversal a qualquer área temática), que se manifesta em todo o dia-a-dia do indivíduo e que se vai desenvolvendo ao longo da vida. A criatividade foi ainda associada à coragem, ampliação da compreensão e tolerância.	(Amabile, 1996; Amabile, 2017) e as suas definições variam consoante diferentes perspetivas (Barron & Harrington, 1981; Sawyer, 2017; Sternberg, 2017). Glăveanu (2014) refere inclusive que as definições de criatividade existentes tendem a ser fugazes e pouco explícitas, podendo esta falta de clareza ser compreendida dada a complexidade do fenómeno e vulnerabilidade a críticas a que os investigadores se colocam ao proporem definições de criatividade mais concretas. Neste sentido, também Kaufman (2007), Amabile (1997), Corazza (2016), Runco (2017) entre outros referem a criatividade como um fenómeno complexo, multifacetado e dinâmico do comportamento humano, e Csikszentmihalyi (2014) acrescenta ainda, resultante de variáveis tanto culturais, como sociais como psicológicas e construída na interação entre o produtor e a audiência. Corazza (2016) refere que ao longo do tempo o estudo da criatividade e suas definições têm vindo a evoluir mediante as dramáticas transformações induzidas pela tecnologia da sociedade, sendo numa primeira vaga de estudos a criatividade compreendida como um fenómeno elitista, passando posteriormente para uma possibilidade democrática inerente a todos os indivíduos e que dispostos a desenvolvê-la e, atualmente, (numa fase transformacional dos estudos científicos na criatividade), para um fenómeno dinâmico e uma necessidade estrita e imprescindível a todo os indivíduos nos dias de hoje. Neste âmbito surgem definições da criatividade como a de Stein (1953, p311): "The creative work is a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group in some point in time.", e que assumem que a criatividade necessita resultar num produto tangível, novo e útil (Bailin, 1988; Solomon, Powell, & Gardner, 1999; Mumford, 2003; Sternberg & Lubart, 1999) para os quais a criatividade é a habilidade de produzir um trabalho que é simultaneamente uma novidade (original e surpreendente) e útil (adequada perante um conjunto de requisitos). (Runco, 2007) A este propósito Csikszentmihalyi (2014) refere também que a criatividade pode ser definida como uma ideia ou produto, original, com valor e implementável. Mediante uma panóplia enorme de estudos cientificos em torno da criatividade, Corazza (2016) adverte para a necessidade de, no círculo científico, se adotar uma abordagem pragmática para resolver a fragmentação dos estudos, concordar com definições fundamentais e construir uma estrutura teórica sólida tendo por base uma definição da criatividade não mais baseada num fenómeno estático mas sim dinâmico, assumindo a energia cognitiva e afetiva como necessária na decisão de se envolver na atividade criativa e as relações dinâmicas com o ambiente como influências fundamentais neste processo dinâmico, com múltiplos resultados ao longo do tempo e espaço, na qual a interação dinâmica entre a inconclusão e a conquista criativa e os	consistia em relacionar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico com a revisão da literatura contemplada no estudo e acerca da criatividade, a análise de conteúdo realizada contempla como uma possível relação geral o facto de, tanto o referido pelos inquiridos como pela literatura revisada, considerar o construto de criatividade como complexo e de difícil definição, sendo que, e segundo a literatura revisada, as imensas perspetivas da criatividade variam no tempo e no espaço social/científico/tecnológico (Barron & Harrington, 1981; Sawyer, 2017; Sternberg, 2017). Glăveanu (2014) Compreendida pela comunidade científica como um fenómeno complexo, multifacetado e dinâmico do comportamento humano, e de difícil definição exata (Kaufman, 2007, Amabile, 1997, Corazza, 2016, Runco, 2017, entre outros), também os inquiridos no presente estudo foram ao encontro desta mesma linha de raciocínio manifestando alguma dificuldade em definir tal conceito e apresentando várias possíveis definições, não estanques, e baseadas em associações de ideias. Assim, ao conceito de criatividade os inquiridos, empiricamente, associaram à criatividade também conceitos de pensamento divergente, flexibilidade mental, resolução de problemas, pensamento crítico, inteligência, inovação, novidade, pensar diferente, forma de expressão livre, transformação e resinificação/ recriação de algo pré-existente, algo único que difere de pessoa para pessoa, competência transversal a qualquer área temática, coragem, ampliação da compreensão e tolerância.

classificar […] os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social." (p. 21) Fenómeno de construção e partilha social de uma realidade, por forma a orientar comportamentos e comunicações e facilitar a compreensão de experiências de vida. (Crusoé, 2004)

			agentes estimuladores existentes no ambiente deve ser incluída na definição da criatividade.	Nesta continuidade, mas a nível científico, surgem definições diversas da criatividade como a de Stein (1953, p311): "The creative work is a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group in some point in time.", e que assumem que a criatividade necessita resultar num produto tangível, novo e útil (Bailin, 1988; Solomon, Powell, & Gardner, 1999; Mumford, 2003; Sternberg & Lubart, 1999) e sendo assim considerada como uma habilidade de produzir um trabalho que é simultaneamente original, surpreendente e útil (adequada perante um conjunto de requisitos). (Runco, 2007) A este propósito Csikszentmihalyi (2014) refere também que a criatividade pode ser definida como uma ideia ou produto, original, com valor e implementável resultante da interação dinâmica entre o produtor e a audiência, durante a qual se contemplam variáveis culturais, sociais e psicológicas. Neste sentido, Corazza, (2016) refere que uma definição da criatividade não deve ser baseada num fenómeno estático mas sim dinâmico, assumindo a energia cognitiva e afetiva como necessária na decisão de se envolver na atividade criativa e as relações dinâmicas com o ambiente como influências fundamentais neste processo dinâmico, com múltiplos resultados ao longo do tempo e espaço, na qual a interação dinâmica entre a inconclusão e a conquista criativa e os agentes estimuladores existentes no ambiente deve ser incluída na definição da criatividade. Na mesma linha de raciocínio, também os inquiridos referem o próprio "eu" como um fator limitador ou potenciador da criatividade (e dentro do qual contemplam fatores genéticos, personalidade do indivíduo, estabilidade emocional, estilos de pensamento, gostos e áreas de interesse, abertura e aceitação de novas ideias, tolerância, predisposição para a criatividade, coragem, confiança, motivação e envolvimento, idade,
		A grande maioria dos inquiridos considera que todos os indivíduos têm um potencial criativo suportado por uma base genética, mas que tal predisposição genética não é determinante para se ser criativo. Neste sentido, consideram que o potencial genético deverá ser desenvolvido para se tornar uma competência do indivíduo, sendo que, no entanto, nem todos o conseguem desenvolver e que tal desenvolvimento depende também da combinação de uma série de outros fatores. De referir também a opinião de exceção de uma minoria de discentes que não relacionam a genética com a criatividade mas sim com as áreas de interesse do indivíduo e fatores externos ao mesmo.	A nível genético, estudos apontam para a existência de uma base genética associada à criatividade e que associam a dopamina à fluência e originalidade (Murphy, Runco, Acar & Reiter-Palmon, 2013), o gene recetor de dopamina DRD2 e o gene de serotonérgico TPH com a criatividade (Reuter, Roth, Holve & Hennig, 2006) e os genes catecol-O-metiltransferase COMT e DRD2 com o potencial criativo (Runco et al., 2011). Outros estudos centrados na variação genética de genes envolvidos com as hormonas arginina, vasopressina e ocitocina estabeleceram fortes conexões genéticas entre criatividade e indicadores de processamento emocional, que tais conexões foram ainda mais substanciadas por uma série de outros estudos demonstrando que a ocitocina plasmática prediz o temperamento que busca novidade, que diferenças genotípicas em um polimorfismo comum no gene do receptor de ocitocina prevê ideação criativa, e que a oxitocina intranasal reduz o raciocínio analítico e aumenta o processamento holístico, o pensamento divergente e o desempenho criativo. (Grigorenko, 2017) No entanto, Shepard & Runco (2016) referem que tal base genética não pré-determina o nível de criatividade, antes pelo contrário, ela é o potencial herdado geneticamente para ser preenchido e desenvolvido através de todas as experiências realizadas ao longo da vida de um indivíduo. Neste sentido, também Damásio (2014) adverte para a imprudência em resumir a criatividade como resultado de apenas alguns ingredientes biológicos considerando-a um fenómeno bastante mais complexo e contemplando para além destes, outros como os fatores sociais e emocionais que conduzem o indivíduo a ter determinada motivação para se envolver numa tarefa ou a predispor-se a obter determinados resultados apelidando a criatividade como um fenómeno de homeostase social.	
	Todos os inquiridos nas entrevistas consideram existir fatores internos e externos ao indivíduo potenciadores ou inibidores da criatividade na educação tais como: - Fatores genéticos ou potencial criativo (à exceção de uma minoria de discentes, 2); - Personalidade do indivíduo (gostos e áreas de interesse, abertura e aceitação de novas ideias, a sua predisposição para o desenvolvimento da competência criativa, a coragem e confiança para criticar e se expor a críticas por fazer diferente, bem como, o seu entusiasmo, motivação e envolvimento na atividade criativa); Nesta continuidade, os docentes das escolas CRIES1 e 2 manifestaram a sua preocupação na educação atual e relativamente às caraterísticas da generalidade de alunos com que se têm deparado e que	Neste sentido, a tradicional teoria de Rhodes (1961) é extendida, com o decorrer das investigações, para outros quadros teóricos como por exemplo o quadro teórico de 6 P´s da criatividade (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010), incluindo o da Persuasão (Simonton, 1990) o qual considera dever existir persuasão para que indivíduos criativos consigam mudar a forma de pensar dos outros, e o do Potencial (Runco, 2003) permitindo este factor abertura a pesquisas sobre a criatividade aplicada no quotidiano, de crianças e outros, e reforçando a importância de criação de oportunidades educativas que suportem a criatividade. Já em 2017, o quadro teórico para a compreensão da criatividade contempla 7 C´s (Lubart, 2017): ➢ Criadores – refere-se àqueles que se dedicam à produção de conteúdo original e significativo. As características cognitivas, personalidade motivacional e emocional desses atores são temas centrais, que receberam muita atenção histórica. Os atores ou agentes que criam podem ser crianças, adolescentes ou adultos. No entanto, eles também podem ser entidades	

		consideram inibidoras da criatividade. Tais caraterísticas são relacionadas com o conformismo com o que a escola oferece e com o facto de quererem fórmulas pré-feitas para não dar tanto trabalho, com a falta de poder de argumentação ou espírito crítico ou criativo, e com a falta de motivação ou de empenho para apresentarem novas sugestões/ alternativas. No entanto, e na perspetiva das discentes, a maioria assinala as áreas de interesse como potenciadoras da motivação, empenho e criatividade, e que dependem muito, não só das caraterísticas genéticas como também do desenvolvimento feito ou não, sobretudo na infância e nos primeiros anos de escolaridade e que o desenvolvimento da criatividade se repercute no futuro adulto. A idade é também apontada como um fator interno considerado pelas alunas da escola CRIES2 ao poder influenciar a vontade e o à vontade do indivíduo em querer ou não ser criativo independentemente do trabalho que possa envolver, e sendo também referido por algumas alunas da mesma instituição, que os professores mais velhos não querem ter mais trabalho optando por aulas mais expositivas e onde a criatividade se mantem mais latente. Um outro ponto de vista antagónico é apresentado pela maioria das alunas da escola CRIES1 ao mencionarem a idade como um potenciador da criatividade no sentido em que consideram que os docentes acima dos 60 anos realizam mais facilmente associações criativas entre conteúdos, justificando tal facto pela forte dominância de conhecimento/ conteúdos teóricos e a prática/ experiência, mas que, por outro lado, e relativamente à dinamização de aulas, sentem que os professores mais novos tentam ser mais dinâmicos e criativos nas atividades propostas. As alunas da escola CRIES1 contemplam ainda o fator da confiança no outro, a quem se expõem, na estabilidade emocional do indivíduo e no clima favorável ou não para a expressão de ideias (assinalado também pela maioria dos inquiridos). O factor confiança é	coletivas – grupos ou organizações – ou até mesmo agentes não humanos, como animais ou computadores. ➢ Criação – concentra-se no processo criativo, na sequência de etapas, ações e eventos que rastreiam o caminho que os criadores realizam. Estudos de criação podem se concentrar no ato criativo como um tipo de processo que gera novas produções. No entanto, pode haver um interesse adicional em comparar os caminhos que levam a variações no grau de trabalho criativo, sua quantidade ou qualidade. Também é importante notar que algumas análises de criação dão foco às etapas do macroprocesso, como "incubação", enquanto outras se concentram em microprocessos, como o movimento detalhado de uma ideia ou associação para a próxima dentro de uma sequência de pensamento divergente. ➢ Colaborações – termo usado para significar o envolvimento de outras pessoas importantes no processo criativo. Isso pode ser um criador individual, como uma díade de criadores que trabalham juntos ou uma equipa de pessoas que trabalham num projeto, o que geralmente é o caso em ambientes industriais. A colaboração, em termos de padrões de interação, a natureza e a complementaridade dos colaboradores (diversidade de equipas) são alguns exemplos específicos de tópicos que dizem respeito a este "C". Finalmente, vale a pena notar que podem ocorrer colaborações entre diferentes tipos de agentes, como humanos e computadores. ➢ Contextos – refere-se ao mundo físico e social no qual os criadores se envolvem no processo criativo. Inclui o ambiente doméstico, contextos escolares e organizacionais, ambientes locais, nacionais e internacionais. O ambiente fornece recursos e restrições, orienta o comportamento. Isso proporciona certas ações mais do que outras, facilitando ou dificultando o comportamento criativo, mas também fornecendo o	conhecimento, …). Como fatores externos ou agentes estimuladores/ inibidores existentes no ambiente os inquiridos apontam para fatores culturais e educacionais do ambiente onde ocorrem experiências de vida e cuja relação dinâmica entre o momento do agora histórico/social/cultural conjugado com o momento do agora do indivíduo determina as reações do mesmo para o desenvolvimento ou não do seu potencial criativo. Acerca do potencial criativo (Runco et al., 2011), e considerando a evolução do conhecimento ao longo do tempo que remetia numa primeira vaga de estudos a criatividade para um fenómeno elitista e só considerada existir em determinados indivíduos, passando posteriormente para uma possibilidade democrática inerente a todos e que dispostos a desenvolvê-la e, atualmente, (numa fase transformacional dos estudos científicos na criatividade), para um fenómeno dinâmico e uma necessidade estrita e imprescindível a todos os indivíduos nos dias de hoje (Corazza, 2016), os estudos atualmente apontam para a existência de uma base genética associada à criatividade e que associam a dopamina à fluência e originalidade (Murphy, Runco, Acar & Reiter-Palmon, 2013), o gene recetor de dopamina DRD2 e o gene de serotonérgico TPH com a criatividade (Reuter, Roth, Holve & Hennig, 2006) e os genes catecol-O-metiltransferase COMT e DRD2 com o potencial criativo (Runco et al., 2011). Outros estudos centrados na variação genética de genes envolvidos com as hormonas arginina, vasopressina e ocitocina estabeleceram fortes conexões genéticas entre criatividade e indicadores de processamento emocional, que tais conexões foram ainda mais substanciadas por uma série de outros estudos demonstrando que a ocitocina plasmática prediz o temperamento que busca novidade, que diferenças genotípicas em um polimorfismo comum no gene do receptor de ocitocina prevê ideação

		relacionado, tanto pelas discentes de CRIES1 como da CRIES3, não só com o ambiente e a quem se expõem, como também com o conhecimento que o indivíduo domina em alguma matéria podendo este potenciar o desenvolvimento da criatividade. No entanto, e mesmo considerados uma série de fatores internos e externos ao indivíduo como potenciadores ou inibidores da criatividade, a maioria das alunas da CRIES3 e algumas da CRIES1 e 2 e os docentes inquiridos realçam o facto de que tais respostas aos estímulos exteriores dependem sempre da personalidade do indivíduo, querendo ou não sair da sua zona de conforto, aceitando ou rejeitando esses estímulos, dizendo inclusive, que tudo depende do "eu" para encarar os estímulos do ambiente como oportunidades ou barreiras. Para estas alunas, os fatores externos não determinam o desenvolvimento ou inibição da criatividade, mas sim o próprio indivíduo, no sentido em que a sua personalidade é imperativa na forma como ele gere os estímulos externos e independentemente o ambiente ser favorável ou não. É a sua personalidade, o seu estado de espírito no momento, o querer ou não desenvolver a criatividade, os seus interesses, motivações, e a confiança nas suas competências que vão determinar se desenvolve ou não a sua criatividade. Nesta perspetiva o ambiente não é determinante para o desenvolvimento da criatividade, e tudo depende da forma como o indivíduo internamente gere esses estímulos externos, se naquele momento e naquele lugar o indivíduo se predispõe a sair da sua zona de conforto e se encara o estímulo como um limite ou como um desafio potenciador, ou seja, segundo esta perspetiva o limitador ou potenciador da criatividade é o próprio "eu" por ser ele que coloca os seus próprios limites. - Conhecimento: Neste sentido, um grupo da escola CRIES3 considera que o conhecimento pode potenciar a criatividade uma vez que para se criar é preciso uma base de conhecimento, um estímulo ou suporte de segurança,	campo no qual novas produções serão situadas e avaliadas. Os criadores experimentam a influência de múltiplas experiências do ambiente. ➢ Criações – produção resultante do processo criativo, pode ser uma saída tangível ou intangível. Pode ser uma ideia relativamente não-formada ou um "produto" completo. As características da produção, como a sua originalidade em comparação com os trabalhos anteriores, ou a sua "utilidade" podem ser alguns critérios que o criador e os juízes externos levam em consideração. A definição de criatividade contemplada, procedimentos de avaliação e o comportamento dos avaliadores relaciona-se com este "C". ➢ Consumo – refere-se à adoção de ideias e produções criativas. Aqueles que encontram um produto criativo podem adotá-lo mais ou menos rapidamente, com mais ou menos entusiasmo. As criações estão situadas dentro de um contexto do mercado de ideias, produtos ou soluções previamente conhecidas. Nesse sentido, o consumo de ideias criativas ou "bens" inclui tópicos como marketing, comportamento defensivo e difusão de produtos criativos. ➢ Currículos – diz respeito à educação e desenvolvimento da criatividade. O impacto de programas educacionais e o estímulo à criatividade por meio de técnicas que podem ser aprendidas são tópicos-chave neste "C". Além disso, programas de cursos educacionais e materiais sobre a criatividade em si, como um tema científico, ou programas para aumentar a conscienlização na sociedade fazem parte deste "C". Numa outra perspetiva, Glaveanu (2014) aponta para a necessidade de clarificar e compreender o fenómeno criativo sob uma perspetiva parcimoniosa, simplificada mas não excisadora, e que contemple os pré-requisitos fundamentais à criatividade distinguindo-os das possíveis influências que interagem fluída e contínuamente entre si, antes, durante e após a formação de ideias. De acordo com a teoria parcimoniosa da criatividade (Glaveanu, 2014), para melhor se compreender a criatividade há que reconhecer e distinguir:	criativa, e que a oxitocina intranasal poderá reduzir o raciocínio analítico e aumentar o processamento holístico, o pensamento divergente e o desempenho criativo. (Grigorenko, 2017) No entanto, Shepard & Runco (2016) referem que tal base genética não pré-determina o nível de criatividade, antes pelo contrário, ela é o potencial herdado geneticamente para ser preenchido e desenvolvido através de todas as experiências realizadas ao longo da vida de um indivíduo. Neste sentido, também Damásio (2014) adverte para a imprudência em resumir a criatividade como resultado de apenas alguns ingredientes biológicos considerando-a um fenómeno bastante mais complexo e contemplando para além destes, outros como os fatores sociais e emocionais que conduzem o indivíduo a ter determinada motivação para se envolver numa tarefa ou a predispor-se a obter determinados resultados apelidando a criatividade como um fenómeno de homeostase social. Nestas voltas e reviravoltas para compreender a criatividade, relembra-se, o debate entre Csikszentmihalyi & Epstein (1999) no qual Csikszentmihalyi considera necessário, e para que o fenómeno criativo ocorra, existir também um efeito de continuidade, de seleção ou reconhecimento da ideia criativa e transmissão da mesma sendo assim necessário ser reconhecido pelos outros para que ocorra verdadeiramente o fenómeno criativo. Por outro lado, Epstein, no mesmo debate, alega poder haver criatividade sem, no entanto, haver seleção e transmissão já que a seleção depende do ambiente onde estão e não a considerando tão relevante uma vez que não é fundamental para que o fenómeno criativo ocorra. Relembra-se ainda aqui a perspetiva de Glaveanu (2014), mais uma e divergente de tantas outras perspetivas como é o caso da de Corazza (2016) ou do

		um estímulo ou inspiração para a existência de criatividade e que essa inspiração depende do conhecimento do que já existe. Este ponto de vista, também partilhado pelos docentes, considera que deve existir sempre um fundamento teórico, para haver uma posterior evolução pois pressupõe que a criatividade não surge do nada, no entanto, um outro grupo de alunas, minoritário, da mesma escola considera que para se criar não é necessariamente obrigatório haver uma base, que pode sair espontaneamente sem ter que haver nada previamente criado parecido com a nova ideia. Ainda acerca do conhecimento as alunas da escola CRIES1 apresentam um outro ponto de vosta ao considerarem que o domínio e conhecimento em determinada área poderá potenciar ou inibir a criatividade pela forma de transmitir e aplicar esse conhecimento e não tanto pelo domínio do conhecimento em si: "Não é o conhecimento que é inibidor. É a forma de transmitir esse conhecimento é que pode inibir." - Estilos Cognitivos do indivíduo (tipo de pensamento que prefere usar associado ao seu nível de flexibilidade criativa); - Fatores Culturais (através da diversidade de estímulos ou restrições existentes dentro e fora da cultura/sociedade do indivíduo); Relativamente ao ambiente onde o indivíduo se insere, a generalidade das alunas de todas as escolas refere que, se o indivíduo estiver num ambiente que permite desenvolver a criatividade dando liberdade de expressão criativa, esta tende a desenvolver-se, mas que, se o individuo estiver num ambiente criado por indivíduos que não valorizem a criatividade punindo quem tenta ser criativo ou inibindo-o através do receio em sê-lo, a criatividade tende a não se desenvolver. Neste âmbito, a maioria de alunas de todas as escolas menciona também as regras impostas pela sociedade ou emprego no sentido em que quando são muito rígidas e inflexíveis podem inibir e sancionar a criatividade dos indivíduos. No entanto, e contrapondo esta posição	- Influências na criatividade – Neste sentido, também Runco (2015) separa o que considera influências de pré-requisitos universais à criatividade, contemplando como influências a personalidade, atitude, cultura, desenvolvimento, motivação, tempo, entre outras, as quais podem ter um impacto significativo no processo, potencial e capacidade criativa, mas que a sua existência não é garantia de criatividade. - O mecanismo necessário para a criatividade – Segundo a perspetiva parcimoniosa, apenas o mecanismo é vital para a criatividade e para a qual as influências sociais ou os produtos, devem ser reconhecidos como precedentes ou subsequentes da criatividade. (Runco, 2015) - Possíveis resultados da criatividade – Nesta categoria contempla-se também o julgamento social, atribuições e as interpretações de terceiros. (Glaveanu, 2014) Csikszentmihalyi (2014) acrescenta ainda, resultante de variáveis tanto culturais, como sociais como psicológicas e construída na interação entre o produtor e a audiência.	quadro teórico para a compreensão da criatividade de Lubart (2017) que contempla 7 C´s (Criadores, Criação, Colaborações, Contextos, Criações, Consumo, Currículos), mas, igualmente pertinente. Glăveanu (2014), para além de apontar limitações à compreensão da criatividade baseada no produto, processo, indivíduo e pressão do ambiente, aponta para a necessidade de clarificar e compreender o fenómeno criativo sob uma perspetiva parcimoniosa, simplificada mas não excisadora, e que contemple os pré-requisitos fundamentais à criatividade distinguindo-os das possíveis influências que interagem fluída e continuamente entre si, antes, durante e após a formação de ideias. De acordo com a teoria parcimoniosa da criatividade (Glaveanu, 2014), para melhor se compreender a criatividade há que reconhecer e distinguir: - Influências na criatividade – Neste sentido, também Runco (2015) separa o que considera influências de pré-requisitos universais à criatividade, contemplando como influências a personalidade, atitude, cultura, desenvolvimento, motivação, tempo, entre outras, as quais podem ter um impacto significativo no processo, potencial e capacidade criativa, mas que a sua existência não é garantia de criatividade. - O mecanismo necessário para a criatividade – Segundo a perspetiva parcimoniosa, apenas o mecanismo é vital para a criatividade e para a qual as influências sociais ou os produtos, devem ser reconhecidos como precedentes ou subsequentes da criatividade. (Runco, 2015) - Possíveis resultados da criatividade – Nesta categoria contempla-se também o julgamento social, atribuições e as interpretações de terceiros. (Glaveanu, 2014) Assim, e mesmo existindo atualmente um largo conjunto de perspetivas explicativas da

		até certo ponto, um grupo maioritário de alunas da escola CRIES3 refere que os ambientes não têm que ser perfeitos no sentido de facilitadores, devendo haver algum desconforto para provocar o encontro de soluções através da criatividade, e abordam o tema das regras existentes nos ambientes também como possíveis estímulos. Acrescentam ainda que para existir criatividade devem existir regras e liberdade também, num equilíbrio, e que a criatividade surge muitas vezes em ambientes e condições adversas e como forma de solução a essas mesmas condições. Nesta continuidade, as experiências de Vida oferecidas pela família, escola, …, dentro de uma sociedade e de uma cultura, são consideradas como potenciadoras ou inibidoras da criatividade e que, quanto mais experiências de vida o indivíduo tiver mais criativo pode ser, sendo que, e no entanto, este argumento é contrariado por algumas alunas da escola CRIES2 ao associarem à experiência de vida também a experiência profissional e idade, alegando que, quanto mais anos de experiência profissional se tem mais acomodado e sem vontade se torna o indivíduo para desenvolver a criatividade; Numa outra perspetiva, direcionado para as discentes, a docente da escola CRIES2 manifesta a sua preocupação na pouca diversidade de estímulos/ experências culturais que a maioria das alunas de hoje em dia tem e a que não se predispõem a expor (tal como visitar museus, ou outros eventos culturais), sendo este considerado por si um fator que poderia desenvolver mais a criatividade das alunas; O Agora ou momento histórico é assinalado pelo docente da escola CRIES1e algumas alunas da CRIES3 neste contexto de experiências de Vida e factores culturais por o compreenderem conjugado com o estado de espírito do indivíduo no momento como um fator que poderá conduzir a uma reação e desencadear toda uma série de acontecimentos posteriores, possibilitadores ou não do desenvolvimento da criatividade;		criatividade e que, ao indivíduo, associam outras variáveis não cognitivas ou extra indivíduo tais como a da motivação (Amabile, 2012), da personalidade (Helson, 1996), fatores sociais (Cropley, 2006; Csikszentmihalyi, 1996), entre outras, nem todas geram concordância no círculo científico do estudo da criatividade como é exemplo a perspetiva explicativa de abordagem social (Runco, 2015; Kaufman, 2014; Csikszentmihalyi & Epstein, 1999; Glăveanu, 2014). Mediante tantas perspetivas, científicas ou até mesmo empíricas e acerca da criatividade, denota-se uma clara dificuldade em circunscrever tal construto a um conjunto de palavras ou ideias que seja consensual. No entanto, será talvez importante relembrar e realçar a ideia da maioria dos inquiridos nas entrevistas e que realça o "eu", o indivíduo como o principal responsável por permitir ou não que a criatividade se desenvolva, indo assim também, tal perspetiva, ao encontro do referido por Runco (2017), para o qual, independentemente das influências sociais ou de outros fatores, a criatividade começa sempre com e no indivíduo.

		- Fatores Educacionais e considerado pela generalidade dos inquiridos, provenientes primeiramente da família como base estruturante e à qual se combinam outros elementos educacionais como a escola (modelo de professor, clima para a expressão de ideias, trabalho de equipa, a rotina, e outros contextos como a televisão ou outros grupos sociais); No âmbito dos fatores educacionais, e numa perspetiva voltada para o professor, o docente da escola CRIES1 expõe alguns dos que considera ser fatores inibidores da criatividade na educação tais como: - A pressão dos sindicatos "O discurso dos sindicatos é do mais retrógrado em educação, e do mais… a… autoritário […] transformaram alguns momentos da educação e fora da educação em perfeita ditadura […] e não se faz isto e temos que ser assim, estão a abusar de nós, exigem muito e pagam pouco […] isso também é outro tipo de pressão por parte dos sindicatos…"; - A pressão dos pais de hoje, que lutam ao lado dos filhos contra os professores, desconfiam da escola e desacreditam os professores: "Os pais de hoje, da educação em 2017, são muito conservadores, são muito ditadores, exigem coisas dos professores que tu nem fazes ideia." Refere ainda que a sociedade atual exerce ainda mais pressão do que na ditadura "porque os pais muitas vezes estavam com o professor contra o regime político, e agora não, estão contra o professor, o professor é que é a besta, o professor é que tratou mal a minha criança, o professor é que não viu, não o compreendeu, é que não o percebeu, o professor", referindo-se aos pais de hoje como as verdadeiras feras da educação: "as grandes feras da educação são os pais hoje! […] A culpa é sempre do professor! O professor fez assim e assim e todos lhe caem em cima […] Veio uma ditadura substituir outra ditadura!!" Refere ainda acontecimentos internacionais na educação como o "movimento que está a acontecer nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos… a constituição dos Estados Unidos é uma coisa sui generis […] ora bem, porquê estes movimentos?		

		É da desconfiança do que é a escola. " O docente soletra e sublinha de forma enfática, sílaba a sílaba que o que existe atualmente na educação em Portugal "é uma pressão tremenda sobre a escola, culpando o professor de tudo o que é mau e… não o elogiando naquilo em que ele tem mérito."; - A Pressão das editoras com os seus manuais, que circunscrevem o professor que também se deixa circunscrever aos limites de um livro fechado, contado e controladamente planificado para ser seguido à risca e sem possibilidade de saltar sem falhar (senão vêm os pais pedir satisfações), com erros que os professores aprovam cegamente e com poucos exercícios criativos. Manuais que limitam o professor à partida, retirando-lhe a necessidade de planificar, e muito menos, de planificar criativamente as suas aulas ou desenhar novos materiais pedagógicos criativos: "…e depois há outro tipo de pressão que são as editoras, não é?" Num tom irónico aponta para os professores dizendo que "têm um defeito muito grande que é… toda a gente tem defeitos não? E o defeito é… querem o manual, e o manual é o programa para eles estás a perceber? E a seguir dá esta matéria hoje e aquela amanhã". O docente gesticula como se estivesse a folhear um livro e refere que "a ditadura dos manuais existe em Portugal" e que esta ditadura é um "indicador e inibidor da criatividade." Acenando com a cabeça reforça: "os próprios manuais… os manuais são como são, só que aquilo é fechado", [fecha um círculo com as mãos], "e o professor tem 500 coisas para fazer… hoje deu a página 2, amanhã dá a página 3, depois vai para a 4 e acabou", [sequencia o movimento batendo com a mão na mesa], "o que é que é isto? Isto não é criatividade!", [soletra e sublinha de foram enfática, sílaba a sílaba], "não permitem, lá há um exercício ou outro […] o mundo está assim, quem dita é o manual, é o manual, mesmo com erros, quem manda é o manual e pode estar errado no manual que alguns professores não contestam e não mudam, porque senão caem-lhe os pais em cima". Num tom irónico refere a importância		

		do manual e de mecanismos complicados, "e portanto, aparecem manuais cheios de burricadas e os professores aprovam-nos… olham para os manuais cegamente […]"; - A pressão do próprio professor sobre ele próprio que ao se sentir mal pago, que exigem mais dele, que não é estimulado através de algum tipo de reconhecimento, …, não exige mais de si próprio trabalhando pelo mínimo e que menos trabalho lhe dê. "O professor sente várias vezes que… a… primeiro é mal pago, segundo exigem mais dele, terceiro, não é estimulado etc., portanto, eu posso dar 100%, mas vou dar 20… há aqui uma preguiça do professor de uma maneira geral, há aqui culpa digamos assim do próprio professor."; - A pressão dos outros professores que têm inveja ou que não querem ter trabalho sobre os professores que tentam inovar e fazer algo criativo. "Por outro lado, os professores trabalham em grupo e aí a pressão é lixada". Batendo incisivamente com a mão na parede o docente refere: "…e tu fazes uma coisa que até tem jeito e que é criativa e não sei quê, os outros caem-te em cima, só não te comem viva porque não podem". Soletrando e sublinhando de forma enfática, sílaba a sílaba enuncia a própria pressão dos professores como inibidora do professor que tenta ser criativo; - A pressão dos programas para cumprir, do ministério e das inspeções com burocracias e papeladas para o professor tratar. "A pressão dos programas e do ministério e das inspeções."; - A pressão dos próprios alunos de hoje, (juntamente com o modelo de professor que tem à frente), "que não querem ter muito trabalho e querem fórmulas para tudo, tudo menos pensar criativamente e apresentar soluções diferentes." Esta análise vai ao encontro da realizada também pela docente da escola CRIES2 apontando a crescente ausência de hábitos de leitura por parte das alunas, preferindo as mesmas, resumos de resumos ou de leituras de notícias rápidas e pouco fidedignas em suportes digitais tipo facebook; - A combinação entre a herança cultural dos alunos e com o modelo que está à frente também pode determinar a aceitação dos		

		alunos para realizarem trabalhos mais ou menos criativos […] "sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas. […]" Concluindo, o docente da escola CRIES1 refere que o professor que tenta ser criativo tem pouco espaço/ condições para tal uma vez que tem uma série de obstáculos à frente: "o professor que tenta inovar, criar, etc., está lixado por todos os lados". Enumerando com os dedos refere assim "os inspetores dão cabo do canastro, só querem papéis, os pais, alguns, são flores ferozes para os professores, os professores são maus uns para os outros nesta coisa… tu, arranjaste uma maneira de fazer uma coisa diferente, mas se der mais trabalho, os professores mandam-te passear". Acrescenta ainda a existência de demasiados fatores inibidores à criatividade atualmente tais como "a pressão dos programas e do ministério e das inspeções, a pressão dos pais, dos sindicatos, etc… no fundo, no meio destas coisas as crianças é que são as melhores, porque elas até querem e gostam", ou seja, "são vários ambientes, é o ambiente governamental, é o ambiente social da cabeça dos pais, e o ambiente de trabalho das colegas… se, se tu fores muito inovadora, os colegas roem-te na pele!" - Estabilidade emocional e estabilidade profissional sobretudo no início de carreira docente, aquando instável, poderá ser pouco incentivadora de confiança e de criatividade num início profissional tão importante para a própria construção da base e identidade do docente para os anos seguintes; Nesta continuidade, a rotina é mencionada por um grupo maioritário de alunas da escola CRIES3, como outro fator que poderá ajudar a desenvolver a criatividade em contexto de educação na medida em que a existência de rotinas poderá transmitir estabilidade, segurança e confiança ao indivíduo para exprimir também as suas ideias.		

Apêndice 36

Obj. Esp. 1.b) – Relação entre opiniões de docentes e de discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.

Relaciona as opiniões de docentes e de discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico, obtidas por inquéritos por entrevista e pergunta aberta de inquéritos por questionário, e acerca da importância do desenvolvimento da criatividade durante o curso.				
Objetivos Específicos	**Categoria**	**Opiniões de docentes e discentes acerca da importância da criatividade obtidas por entrevistas (Apêndice 31)**	**Opiniões de docentes e discentes acerca da importância da criatividade obtidas por pergunta aberta de questionários (Apêndice 25)**	**Análise**
Obj. 1. b) – Relacionar opiniões de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca da **importância do desenvolvimento da criatividade** durante o curso.	E. b. Importância do desenvolvimento da criatividade na formação de professores e porquê.	Por unanimidade, tanto docentes como discentes consideram muito importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores por poder potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos cada vez mais diversos contextos educativos. A generalidade das alunas bem como a docente CRIES3 referem também que se os professores forem criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar e potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la. Neste sentido as alunas CRIES2 acrescentam ainda que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem-se mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas criativas e diferentes, mas que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional expositivo então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer. Contrariamente a esta perspetiva, algumas alunas CRIES1 mencionam que os próprios exemplos de professor considerados por elas como não exemplos a seguir servem de mote para dar força na construção de um modelo de professor diferente do que têm à sua frente e que não querem seguir, sendo assim, mais uma vez reforçada a ideia da própria personalidade do indivíduo como determinante na sua própria construção pessoal e desenvolvimento criativo, e não tanto os fatores externos ao indivíduo como por exemplo o modelo de professor. Neste sentido, também os docentes, compreendem que a criatividade está dependente, não só nos docentes estimuladores como nos alunos e na sua predisposição para a desenvolver. Os docentes CRIES1, 2 e 3 referem ainda que tal desenvolvimento, mesmo sendo considerado importante, é também e apenas mais um estímulo,	Tanto docentes como discentes, por unanimidade, consideram muito importante desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico apresentando nesse sentido, vários benefícios tanto para a melhoria das práticas docentes, como das aprendizagens dos seus alunos, produção de conhecimento, ou inclusive para a melhoria de vida pessoal do próprio indivíduo através do aumento de níveis de tolerância, pensamento flexível, sentido crítico e estético, adaptabilidade perante diversos contextos escolares/ profissionais/ de vida, respeito perante cada aluno/ser individual, resolução de problemas, motivação e interesse entre outros ("…contribui para que os alunos produzam mais ideias, torna o pensamento mais flexível, desperta a curiosidade e o sentido crítico / estético; ajuda a ser mais tolerante.", "só a criatividade poderá levar à produção de conhecimento, ao invés da reprodução de que também os papagaios são capazes!", "e ainda para a melhoria da vida social", "irá ajudar não só na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal e social"). De salientar ainda o destaque dado tanto por docentes como por discentes, ao professor enquanto exemplo e modelo a seguir para os alunos, e por isso mais um motivo para a necessidade de se desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso ("Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial.").	Por unanimidade, tanto docentes como discentes consideram muito importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores por poder potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos cada vez mais diversos contextos educativos. A generalidade das alunas bem como a docente CRIES3 referem também que se os professores forem criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar e potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la. Neste sentido as alunas CRIES2 acrescentam ainda que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem-se mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas criativas e diferentes, mas que, se o modelo de ensino na ESE for o tradicional expositivo então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer. Contrariamente a esta perspetiva, algumas alunas CRIES1 mencionam que os próprios exemplos de professor considerados por elas como não exemplos a seguir servem de mote para dar força na construção de um modelo de professor diferente do que têm à sua frente e que não querem seguir, sendo assim, mais uma vez reforçada a ideia da própria personalidade do indivíduo como determinante na sua própria construção pessoal e desenvolvimento criativo, e não tanto os fatores externos ao indivíduo como por exemplo o modelo de professor. Neste sentido, também os docentes, compreendem que a criatividade está

		minoritário durante a formação de professores, na medida em que compreendem que a base de formação anterior dos alunos tem um grande peso nesse desenvolvimento, e que, segundo o docente CRIES1, os estímulos externos à escola por vezes têm maior influência que os da própria escola. Também segundo a docente CRIES2, o desenvolvimento da criatividade não deve ficar só pela formação inicial dos professores mas que esta deverá ser continuada ao longo da vida. Nesta continuidade de raciocínio é referida pelas alunas inquiridas que ao se desenvolver a criatividade durante a formação de professores estar-se-á também a preparar o indivíduo tanto a nível pessoal (para superar os desafios do dia-a-dia) como profissional e as alunas CRIES1 acrescentam também que a criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo e potencia bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade, e ainda que potencia e reforça aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a desenvolvê-los também. Neste âmbito todos os inquiridos compreendem que se pode ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina e que neste sentido, através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo a interdisciplinaridade, aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes, ou seja, que tal desenvolvimento poderá potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos diversos contextos educativos. Segundo a docente CRIES2 o desenvolvimento da criatividade poderá potenciar a construção de um professor mais reflexivo e crítico. De salientar ainda algumas opiniões de discentes e docentes que se referem à necessidade de preparar o futuro professor para poder desenvolver competências nos alunos e mediante o Perfil do Aluno do século XXI desenhado pelo Ministério de Educação português em 2018 e tendo por base diretrizes internacionais tais como a OCDE entre outras organizações, e de entre as quais se destacam: "século		dependente, não só nos docentes estimuladores como nos alunos e na sua predisposição para a desenvolver. Os docentes CRIES1, 2 e 3 referem ainda que tal desenvolvimento, mesmo sendo considerado importante, é também e apenas mais um estímulo, minoritário durante a formação de professores, na medida em que compreendem que a base de formação anterior dos alunos tem um grande peso nesse desenvolvimento, e que, segundo o docente CRIES1, os estímulos externos à escola por vezes têm maior influência que os da própria escola. Também segundo a docente CRIES2, o desenvolvimento da criatividade não deve ficar só pela formação inicial dos professores mas que esta deverá ser continuada ao longo da vida. Nesta continuidade de raciocínio é referida pelas alunas inquiridas que ao se desenvolver a criatividade durante a formação de professores estar-se-á também a preparar o indivíduo tanto a nível pessoal (para superar os desafios do dia-a-dia) como profissional e as alunas CRIES1 acrescentam também que a criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo e potencia bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade, e ainda que potencia e reforça aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a desenvolvê-los também. Neste âmbito todos os inquiridos compreendem que se pode ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina e que neste sentido, através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo a interdisciplinaridade, aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes, ou seja, que tal desenvolvimento poderá potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos diversos contextos educativos. Segundo a docente CRIES2 o desenvolvimento da criatividade poderá potenciar a construção de

		XXI traz novos desafios para os/as professores/as. É urgente alterar métodos e ir ao encontro das necessidades das "nossas" crianças“, ou: “Atualmente há uma necessidade de desenvolver nos alunos determinadas competências que vão além dos conhecimentos teóricos, nomeadamente o sentido crítico, capacidade de seleção de informação, etc. Desta forma, os professores têm de desenvolver a sua criatividade para procurarem novas metodologias e estratégias de responder às necessidades reais dos alunos.”, e ainda: “Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial.”		um professor mais reflexivo e crítico. Os dados obtidos através dos questionários vão também ao encontro das informações anteriormente descritas e alcançadas através das entrevistas. Assim sendo, de igual forma, tanto docentes como discentes, por unanimidade, consideram muito importante desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico apresentando nesse sentido, vários benefícios tanto para a melhoria das práticas docentes, como das aprendizagens dos seus alunos, produção de conhecimento, ou para a melhoria de vida pessoal do próprio indivíduo através do aumento de níveis de tolerância, pensamento flexível, sentido crítico e estético, adaptabilidade perante diversos contextos escolares/ profissionais/ de vida, respeito perante cada aluno/ser individual, resolução de problemas, motivação e interesse entre outros (“contribui para que os alunos produzam mais ideias, torna o pensamento mais flexível, desperta a curiosidade e o sentido crítico / estético; ajuda a ser mais tolerante.”, “só a criatividade poderá levar à produção de conhecimento, ao invés da reprodução de que também os papagaios são capazes!”), ou inclusive para a melhoria da vida social (”irá ajudar não só na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal e social“). De salientar ainda o destaque dado tanto por docentes como por discentes, ao professor enquanto exemplo e modelo a seguir para os alunos, e por isso mais um motivo para a necessidade de se desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso (“Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial.”).

Apêndice 37

Obj. Esp. 1.c) – Comparação de representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e das várias instituições de ensino superior participantes no estudo, acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso.

Relaciona as análises de conteúdo de entrevistas com as de questionários.				
Objetivos Específicos	**Categoria**	**Opiniões de docentes e discentes obtidas por entrevistas e acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso. (Apêndice 31)**	**Opiniões de docentes e discentes obtidas por questionários e acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o curso. (Apêndice 34)**	**Análise**
Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das **práticas pedagógicas** utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	E. c. Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como	Por unanimidade geral de docentes e discentes é considerado que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores depende do professor que ministra a disciplina e não tanto da disciplina em si ou área curricular. Neste sentido, são também apresentados dois pontos de vista distintos pelas discentes para as quais, uma minoria de alunas da escola CRIES3, sente que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada, e um maior grupo de alunas no geral que refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência como apontado pelas alunas das escolas CRIES1 e 2 uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade noutras unidades curriculares como na de matemática ou ciências. Tal discrepância de desenvolvimento da criatividade entre as diversas disciplinas é justificada por considerarem unanimemente mais importante o papel dos professores que lecionam do que a disciplina curricular em si. Neste sentido, e por consenso geral de docentes e discentes, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade. Neste seguimento, as	Média global Obj.1.c) por docentes e discentes através de questionário= 3,472462121 (Nem discordo nem concordo) Os resultados estatísticos das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados a docentes e discentes e definidas de acordo com o Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, revelam uma média global dos 4 fatores avaliados de valor 3,472462121, traduzida na escala de avaliação utilizada no parâmetro: Nem discordo nem concordo. Neste sentido, por forma a responder à categoria do Bloco Temático C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como, o valor reflete uma variância de opiniões entre a concordância e a não concordância acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso, embora que, com uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência de não concordância em a criatividade estar a ser desenvolvida durante o curso. De realçar o valor obtido através das opiniões dos discentes, de 3,265340909, traduzida na escala de avaliação: Nem discordo nem concordo, reflexo de uma tendência	Por unanimidade geral de docentes e discentes é considerado que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores depende do professor que ministra a disciplina e não tanto da disciplina em si ou área curricular. Neste sentido, são também apresentados dois pontos de vista distintos pelas discentes para as quais, uma minoria de alunas da escola CRIES3, sente que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada, e um maior grupo de alunas no geral que refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência como apontado pelas alunas das escolas CRIES1 e 2 uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade noutras unidades curriculares como na de matemática ou ciências. Tal discrepância de desenvolvimento da criatividade entre as diversas disciplinas é justificada por considerarem unanimemente mais importante o papel dos professores que lecionam do que a disciplina curricular em si. Neste sentido, e por consenso geral de docentes e discentes, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade. Neste seguimento, as alunas CRIES1 e 2 acrescentam ainda que o conceito de criatividade varia de professor para professor e que neste sentido, ao não irem ao encontro das ideias do professor e do que ele entende por criativo, na maioria das vezes são penalizadas não só durante a avaliação mas também durante o desenvolvimento das atividades por sentirem ser inibidas quando os professores não se mostram recetivos para compreenderem o ponto de vista das alunas. Também referido tanto por docentes como por discentes é o facto de que tal desenvolvimento da criatividade não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, e sobretudo, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente. A docente CRIES3 acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos

		alunas CRIES1 e 2 acrescentam ainda que o conceito de criatividade varia de professor para professor e que neste sentido, ao não irem ao encontro das ideias do professor e do que ele entende por criativo, na maioria das vezes são penalizadas não só durante a avaliação mas também durante o desenvolvimento das atividades por sentirem ser inibidas quando os professores não se mostram recetivos para compreenderem o ponto de vista das alunas. Também referido tanto por docentes como por discentes é o facto de que tal desenvolvimento da criatividade não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, e sobretudo, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente. A docente CRIES3 acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que considera, que por si só já terá valido a pena, de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade. Nesta continuidade, e indo ao encontro da questão sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso, a grande maioria dos inquiridos na qual se contemplam tanto o docente CRIES1 como o CRIES2, bem como a generalidade das alunas inquiridas, consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo. As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo	descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência das opiniões da maioria das discentes não concordando que a criatividade seja desenvolvida durante o curso. Antagonicamente a esta tendência descendente se encontra o valor obtido através das opiniões dos docentes, de 3,679583333, e que, através do arredondamento à unidade para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Concordo, poder-se-á inferir a existência de uma tendência global dos docentes para considerarem que a criatividade é desenvolvida durante o curso. De relembrar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.	também neste âmbito, o que considera, que por si só já terá valido a pena, de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade. Nesta continuidade, e indo ao encontro da questão sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso, a grande maioria dos inquiridos na qual se contemplam tanto o docente CRIES1 como o CRIES2, bem como a generalidade das alunas inquiridas, consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo. As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Também sobre a avaliação e por consenso geral das alunas inquiridas em todas as escolas, consideram que, mesmo sendo pedida a criatividade não sentem que esta seja valorizada na avaliação final. Indo ao encontro desta perspetiva das alunas vai a opinião justificada do docente CRIES1 ao alegar que tem vindo a assistir na educação a um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo esta ficado encostada a áreas definidas como artísticas. O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e justifica-o ao compreender não haver nem condições (muita pressão sobre os professores), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. O docente CRIES1, e acerca do pouco desenvolvimento da criatividade por parte dos professores realça ainda, tal como as docentes CRIES2 e 3, que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de

		direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Também sobre a avaliação e por consenso geral das alunas inquiridas em todas as escolas, consideram que, mesmo sendo pedida a criatividade não sentem que esta seja valorizada na avaliação final. Indo ao encontro desta perspetiva das alunas vai a opinião justificada do docente CRIES1 ao alegar que tem vindo a assistir na educação a um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo esta ficado encostada a áreas definidas como artísticas. O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e justifica-o ao compreender não haver nem condições (muita pressão sobre os professores), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós		professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, mas que, e infelizmente, sentem (docentes CRIES1 e 2) que a generalidade dos alunos de hoje prefere receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril como referido pelo docente CRIES1: "[…] sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas." Esta opinião, da existência de uma certa " preguiça " mental como referido também pela docente CRIES2, vai contra a perspetiva das alunas que alegam querer trabalhar criativa e autonomamente mas que não sentem grande ajuda por parte dos professores nesse sentido. (Em jeito de parêntesis, sendo apresentadas duas perspetivas antagónicas, mas sem colocar em causa a veracidade de qualquer uma das posições por se tratarem de opiniões e sentimentos, é de refletir sobre esta discrepância de opiniões, nas quais é apresentada uma perspetiva mais generalizada dos docentes, uma perspetiva de anos de experiência pedagógica na formação de alunos futuros professores, e tendo por isso base de comparação de diferentes posturas durante a formação dos alunos, e também uma perspetiva mais individual das alunas da atualidade. Nesta continuidade de raciocínio, como que automaticamente emerge uma nova questão: será que as alunas da formação de professores de antigamente desenvolviam mais profundamente as suas competências criativas? Será que a geração que se formou como professor/a pós 25 de abril desenvolveu mais a sua criatividade? De que forma a atuação pedagógica desta geração era criativa? Que paralelismo se poderia traçar entre as atuações pedagógicas da geração de professores pós 25 de abril e as atuações pedagógicas dos professores formados atualmente e à luz da criatividade? Seriam mais criativas? Foram os alunos de então, preparados por esses professores da geração pós 25 de abril, também melhor preparados criativamente para superar adversidades? Que presentes vivem atualmente esses alunos face às mudanças e imprevistos que vivemos atualmente? Arranjaram soluções criativas para os imprevistos da sua vida facilmente? Esses alunos dessa época, também na gíria associados de "geração à rasca", como reagem às adversidades dos tempos?) Nesta continuidade, a docente CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender existir uma caraterística comum dos estudantes atuais, como uma "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar, e manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em powerpoints, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos

		vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. O docente CRIES1, e acerca do pouco desenvolvimento da criatividade por parte dos professores realça ainda, tal como as docentes CRIES2 e 3, que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, mas que, e infelizmente, sentem (docentes CRIES1 e 2) que a generalidade dos alunos de hoje prefere receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril como referido pelo docente CRIES1: "[…] sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas." Esta opinião, da existência de uma certa " preguiça " mental como referido também pela docente CRIES2, vai contra a perspetiva das alunas que alegam querer trabalhar criativa e autonomamente mas que não sentem grande ajuda por parte dos professores nesse sentido. (Em jeito de parêntesis, sendo apresentadas duas perspetivas antagónicas, mas sem colocar em causa a veracidade de qualquer uma das posições por se tratarem de opiniões e sentimentos, é de refletir sobre esta discrepância de opiniões, nas quais é apresentada uma perspetiva mais generalizada dos docentes, uma perspetiva de anos de experiência pedagógica na formação		estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, ler obras literárias, viajar (embora considere cada vez menos este fator por haver mais estudantes a viajar), e sobretudo, o conformismo e dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir e como se fosse uma verdade estanque. Neste sentido, e consensualmente, o grupo de alunas que se manifestou bastante insatisfeito relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, o CRIES1, refere também, tal como a docente CRIES2, que as aulas são muito baseadas em PowerPoint e expositivas. As mesmas alunas referem ainda que não sentem ser desenvolvida a criatividade durante o curso referindo vários motivos tais como: o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores, que consideram que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa, que não sentem existir valorização da criatividade na avaliação (referido pela generalidade das alunas inquiridas), que consideram que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo), que sentem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos, que, por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os professores têm que sair da sua zona de conforto e fora dos parâmetros habituais, é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados e que sentem que há professores que não querem ter mais trabalho ou não têm motivação para pensar criativamente, e também por considerarem que trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que por si só pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade. Acerca da motivação as alunas CRIES2 referem ainda que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas. Por sua vez, tanto a docente CRIES2 como a CRIES3 referem que, mesmo com um plano de estudos existente, mais ou menos limitador, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. Esta linha de raciocínio é corroborada até certa medida pela maioria das alunas CRIES1 que referem sentir que os professores, sobretudo os mais novos, esforçam-se e tentam desenvolver a criatividade através de atividades diferentes e menos expositivas e teóricas, mas que no entanto, compreendem que, por o professor ter tantos outros trabalhos por fazer como por exemplo a correção e supervisão de trabalhos e práticas,

		de alunos futuros professores, e tendo por isso base de comparação de diferentes posturas durante a formação dos alunos, e também uma perspetiva mais individual das alunas da atualidade. Nesta continuidade de raciocínio, como que automaticamente emerge uma nova questão: será que as alunas da formação de professores de antigamente desenvolviam mais profundamente as suas competências criativas? Será que a geração que se formou como professor/a pós 25 de abril desenvolveu mais a sua criatividade? De que forma a atuação pedagógica desta geração era criativa? Que paralelismo se poderia traçar entre as atuações pedagógicas da geração de professores pós 25 de abril e as atuações pedagógicas dos professores formados atualmente e à luz da criatividade? Seriam mais criativas? Foram os alunos de então, preparados por esses professores da geração pós 25 de abril, também melhor preparados criativamente para superar adversidades? Que presentes vivem atualmente esses alunos face às mudanças e imprevistos que vivemos atualmente? Arranjaram soluções criativas para os imprevistos da sua vida facilmente? Esses alunos dessa época, também na gíria associados de "geração à rasca", como reagem às adversidades dos tempos?) Nesta continuidade, a docente CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender existir uma caraterística comum dos estudantes atuais, como uma "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar, e manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito		projetos, produção de conhecimento entre outras acrescidas à lecionação das aulas, os mesmos acabam por se repetir e alimentar continuadamente um ciclo vicioso baseado na educação tradicionalista e expositiva e para não terem ainda mais trabalho ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", " Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar.", "Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira."). As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos. As mesmas alunas acrescentam ainda que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor. A título de parêntesis a docente CRIES2 refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento. Ainda acerca da questão se a criatividade é ou não desenvolvida durante o curso, e com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1 e 2 e maioria das alunas inquiridas, (à exceção de um grupo de alunas CRIES3), a docente CRIES3 é da opinião que existe o desenvolvimento da criatividade durante o curso e que este é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), nos planos de estudos e nos trabalhos que as alunas apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela mesma são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Neste âmbito, acerca das práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento da criatividade,

		restritiva, aulas baseadas em PowerPoint, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, ler obras literárias, viajar (embora considere cada vez menos este fator por haver mais estudantes a viajar), e sobretudo, o conformismo e dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir e como se fosse uma verdade estanque. Neste sentido, e consensualmente, o grupo de alunas que se manifestou bastante insatisfeito relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, o de CRIES1, refere também, tal como a docente CRIES2, que as aulas são muito baseadas em PowerPoint e expositivas. As mesmas alunas referem ainda que não sentem ser desenvolvida a criatividade durante o curso referindo vários motivos tais como: o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores, que consideram que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa, que não sentem existir valorização da criatividade na avaliação (referido pela generalidade das alunas inquiridas), que consideram que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo), que sentem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos, que, por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os		segundo a maioria das alunas inquiridas, a minoria de professores no mestrado que estimula o desenvolvimento da criatividade fá-lo não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dá às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas, pela possibilidade de partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados. A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos, algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade mas para outras, como limitadores da criatividade no sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas para desenvolverem a criatividade sem se aperceberem disso mesmo. As informações anteriormente assinalados e inferidas através de entrevistas foram consolidados através da expressão numérica traduzida pelas médias estatísticas e que resumida e seguidamente se abordam. Assim, os resultados estatísticos das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados a docentes e discentes e definidas de acordo com o Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, revelam uma média global dos 4 fatores avaliados de valor 3,472462121, traduzida na escala de avaliação utilizada no parâmetro: Nem discordo nem concordo. Neste sentido, por forma a responder à questão implícita na categoria do Bloco Temático C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como, o valor reflete uma variância de opiniões entre a concordância e a não concordância acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso, embora que, com uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência de não concordância em a criatividade estar a ser desenvolvida durante o curso. De realçar o valor obtido através das opiniões dos discentes, de 3,265340909, traduzida na escala de avaliação: Nem discordo nem concordo, reflexo de uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência das opiniões da maioria das discentes não concordando que a criatividade seja desenvolvida durante o curso, bem como do valor antagónico de obtido através das opiniões dos docentes, de 3,679583333, e que,

		professores têm que sair da sua zona de conforto e fora dos parâmetros habituais, é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados e que sentem que há professores que não querem ter mais trabalho ou não têm motivação para pensar criativamente, e também por considerarem que trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que por si só pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade. Acerca da motivação as alunas de CRIES2 referem ainda que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas. Por sua vez, tanto a docente CRIES2 como a CRIES3 referem que, mesmo com um plano de estudos existente, mais ou menos limitador, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. Esta linha de raciocínio é corroborada até certa medida pela maioria das alunas CRIES1 que referem sentir que os professores, sobretudo os mais novos, esforçam-se e tentam desenvolver a criatividade através de atividades diferentes e menos expositivas e teóricas, mas que no entanto, compreendem que, por o professor ter tantos outros trabalhos por fazer como por exemplo a correção e supervisão de trabalhos e práticas, projetos, produção de conhecimento entre outras acrescidas à lecionação das aulas, os mesmos acabam por se repetir e alimentar continuadamente um ciclo vicioso baseado na educação tradicionalista e expositiva e para não terem ainda mais trabalho (“Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu		através do arredondamento à unidade para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Concordo, poder-se-á inferir a existência de uma tendência global dos docentes para considerarem que a criatividade é desenvolvida durante o curso. De relembrar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.

		acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", " Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar.", "Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira."). As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos. As mesmas alunas acrescentam ainda que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor. A título de parêntesis a docente CRIES2 refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento. Ainda acerca da questão se a criatividade é ou não desenvolvida durante o curso, e com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1 e 2, e maioria das alunas inquiridas, (à exceção de um grupo de alunas CRIES3), a docente CRIES3 é da opinião que existe o desenvolvimento da criatividade durante o curso e que este é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), nos planos de estudos e nos trabalhos que as alunas apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta		

		inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela mesma são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Neste âmbito, acerca das práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento da criatividade, segundo a maioria das alunas inquiridas, a minoria de professores no mestrado que estimula o desenvolvimento da criatividade fá-lo não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dá às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas, pela possibilidade de partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados. A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos, algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade mas para outras, como limitadores da criatividade no		

		sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas para desenvolverem a criatividade sem se aperceberem disso mesmo.		

Apêndice 38

Obj. Ep. 1.d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.

Tratamento dos resultados da análise de conteúdo - Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.b) com 1.c), utilizando dados obtidos através de inquéritos por entrevistas e por questionários.				
Objetivos Específicos	**Categoria**	**Visão global da Importância do desenvolvimento da criatividade por docente e discentes das Escolas Superiores de Educação CRIES1, 2 e 3. (Apêndice 36)**	**Visão global das Práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade por docentes e discentes das Escolas Superiores de Educação CRIES1, 2 e 3. (Apêndice 37)**	**Análise**
Obj. 1. d) - **Relacionar** as representações sociais sobre a **importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas** compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	E. d) Relação entre a importância do desenvolvimento da criatividade e as práticas pedagógicas compreendidas para a desenvolver durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico.	Por unanimidade, tanto docentes como discentes consideram muito importante a promoção da criatividade em contexto de formação de professores por poder potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos cada vez mais diversos contextos educativos. A generalidade das alunas bem como a docente CRIES3 referem também que se os professores forem criativos estarão mais recetivos à criatividade dos seus alunos, a incentivar e potenciar o seu desenvolvimento e a valorizá-la. Neste sentido as alunas CRIES2 acrescentam ainda que o exemplo dado pelos professores durante o curso poderá ajudá-las a sentirem-se mais confiantes na altura da implementação das atividades pedagógicas criativas e diferentes, mas que, se o modelo de ensino na ESE for o	Por unanimidade geral de docentes e discentes é considerado que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores depende do professor que ministra a disciplina e não tanto da disciplina em si ou área curricular. Neste sentido, são também apresentados dois pontos de vista distintos pelas discentes para as quais, uma minoria de alunas da escola CRIES3, sente que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada, e um maior grupo de alunas no geral que refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência como apontado pelas alunas CRIES1 e 2 uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade noutras unidades curriculares	Tanto docentes como discentes, por unanimidade, consideram muito importante desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico apresentando nesse sentido, vários benefícios tanto para a melhoria das práticas docentes, como das aprendizagens dos seus alunos, produção de conhecimento, ou inclusive para a melhoria de vida pessoal do próprio indivíduo através do aumento de níveis de tolerância, pensamento flexível, sentido crítico e estético, adaptabilidade perante diversos contextos escolares/ profissionais/ de vida, respeito perante cada aluno/ser individual, resolução de problemas, motivação e interesse entre outros (“contribui para que os alunos produzam mais ideias, torna o pensamento mais flexível, desperta a curiosidade e o sentido crítico/estético; ajuda a ser mais tolerante.”, “só a criatividade poderá levar à produção de conhecimento, ao invés da reprodução de que também os papagaios são capazes!”, e ainda para a melhoria da vida social (” irá ajudar não só na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal e social “). De salientar ainda o destaque dado tanto por docentes como por discentes, ao professor enquanto exemplo e modelo a seguir para os alunos, e por isso mais um motivo para a necessidade de se desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso (“Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus

		tradicional expositivo então as futuras professoras não são incentivadas a desenvolverem estratégias de ensino criativas e terão mais insegurança quando o quiserem fazer. Contrariamente a esta perspetiva, algumas alunas CRIES1 mencionam que os próprios exemplos de professor considerados por elas como não exemplos a seguir servem de mote para dar força na construção de um modelo de professor diferente do que têm à sua frente e que não querem seguir, sendo assim, mais uma vez reforçada a ideia da própria personalidade do indivíduo como determinante na sua própria construção pessoal e desenvolvimento criativo, e não tanto os fatores externos ao indivíduo como por exemplo o modelo de professor. Neste sentido, também os docentes, compreendem que a criatividade está dependente, não só nos docentes estimuladores como nos alunos e na sua predisposição para a desenvolver. Os docentes CRIES1, 2 e 3 referem ainda que tal desenvolvimento, mesmo sendo considerado importante, é também e apenas mais um estímulo, minoritário durante a formação de professores, na medida em que compreendem que a base de formação anterior dos alunos tem um grande peso nesse desenvolvimento, e que, segundo o docente CRIES1, os estímulos externos à escola por vezes têm maior influência que os da própria escola. Também segundo a docente CRIES2, o desenvolvimento da criatividade não deve ficar só pela formação inicial dos professores mas que esta deverá ser continuada ao longo da vida. Nesta continuidade de raciocínio é referida pelas alunas inquiridas que ao se desenvolver a criatividade durante a formação de professores estar-se-á também a preparar o indivíduo tanto a nível pessoal (para superar os desafios do dia-a-dia) como profissional e as alunas	como na de matemática ou ciências. Tal discrepância de desenvolvimento da criatividade entre as diversas disciplinas é justificada por considerarem unanimemente mais importante o papel dos professores que lecionam do que a disciplina curricular em si. Neste sentido, e por consenso geral de docentes e discentes, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade. Neste seguimento, as alunas CRIES1 e 2 acrescentam ainda que o conceito de criatividade varia de professor para professor e que neste sentido, ao não irem ao encontro das ideias do professor e do que ele entende por criativo, na maioria das vezes são penalizadas não só durante a avaliação mas também durante o desenvolvimento das atividades por sentirem ser inibidas quando os professores não se mostram recetivos para compreenderem o ponto de vista das alunas. Também referido tanto por docentes como por discentes é o facto de que tal desenvolvimento da criatividade não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, e sobretudo, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente. A docente CRIES3 acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que considera, que por si só já terá valido a pena, de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade.	alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial."). Nesta continuidade, e indo ao encontro da questão sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso, a grande maioria dos inquiridos na qual se contemplam tanto o docente CRIES1 como o de CRIES2, bem como a generalidade das alunas inquiridas, consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo. As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Também sobre a avaliação e por consenso geral das alunas inquiridas em todas as escolas, consideram que, mesmo sendo pedida a criatividade não sentem que esta seja valorizada na avaliação final. Indo ao encontro desta perspetiva das alunas vai a opinião justificada do docente CRIES1 ao alegar que tem vindo a assistir na educação a um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo esta ficado encostada a áreas definidas como artísticas. O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e justifica-o ao compreender não haver nem condições (muita pressão sobre os professores), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!" O docente CRIES1, e acerca do pouco desenvolvimento da criatividade por parte dos professores realça ainda, tal como as docentes CRIES2 e 3, que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, mas que, e infelizmente, sentem (docentes CRIES1 e 2) que a generalidade dos alunos de hoje prefere receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual

		de CRIES1 acrescentam também que a criatividade beneficia o equilíbrio do indivíduo e potencia bem-estar e saúde mental do mesmo minimizando o risco de depressões e ansiedade, e ainda que potencia e reforça aspetos fortes dos indivíduos e contribui para ultrapassar dificuldades e melhorar aspetos menos fortes dos mesmos ao estar a desenvolvê-los também. Neste âmbito todos os inquiridos compreendem que se pode ser criativo em qualquer contexto de vida e em qualquer disciplina e que neste sentido, através da criatividade podem interligar-se todas as matérias promovendo a interdisciplinaridade, aprendizagens mais significativas, mais ricas, enriquecendo as aulas e fazendo com que se aprenda de maneiras diferentes e mais estimulantes, ou seja, que tal desenvolvimento poderá potenciar soluções pedagógicas mais assertivas e adequadas aos diversos contextos educativos. Segundo a docente CRIES2 o desenvolvimento da criatividade poderá potenciar a construção de um professor mais reflexivo e crítico. Os dados obtidos através dos questionários vão também ao encontro das informações anteriormente descritas e alcançadas através das entrevistas. Assim sendo, de igual forma, tanto docentes como discentes, por unanimidade, consideram muito importante desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico apresentando nesse sentido, vários benefícios tanto para a melhoria das práticas docentes, como das aprendizagens dos seus alunos, produção de conhecimento, ou para a melhoria de vida pessoal do próprio indivíduo através do aumento de níveis de tolerância, pensamento flexível, sentido crítico e estético, adaptabilidade perante diversos contextos escolares/ profissionais/ de vida, respeito perante cada aluno/ser	Nesta continuidade, e indo ao encontro da questão sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso, a grande maioria dos inquiridos na qual se contemplam tanto o docente CRIES1 como o CRIES2, bem como a generalidade das alunas inquiridas, consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo. As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Também sobre a avaliação e por consenso geral das alunas inquiridas em todas as escolas, consideram que, mesmo sendo pedida a criatividade não sentem que esta seja valorizada na avaliação final. Indo ao encontro desta perspetiva das alunas vai a opinião justificada do docente CRIES1 ao alegar que tem vindo a assistir na educação a um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo esta ficado encostada a áreas definidas como artísticas. O momento	ocorrer no momento da história pós 25 de abril como referido pelo docente CRIES1: "sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas." Esta opinião, da existência de uma certa "preguiça" mental como referido também pela docente CRIES2, vai contra a perspetiva das alunas que alegam querer trabalhar criativa e autonomamente mas que não sentem grande ajuda por parte dos professores nesse sentido. (Em jeito de parêntesis, sendo apresentadas duas perspetivas antagónicas, mas sem colocar em causa a veracidade de qualquer uma das posições por se tratarem de opiniões e sentimentos, é de refletir sobre esta discrepância de opiniões, nas quais é apresentada uma perspetiva mais generalizada dos docentes, uma perspetiva de anos de experiência pedagógica na formação de alunos futuros professores, e tendo por isso base de comparação de diferentes posturas durante a formação dos alunos, e também uma perspetiva mais individual das alunas da atualidade. Nesta continuidade de raciocínio, como que automaticamente emerge uma nova questão: será que as alunas da formação de professores de antigamente desenvolviam mais profundamente as suas competências criativas? Será que a geração que se formou como professor/a pós 25 de abril desenvolveu mais a sua criatividade? De que forma a atuação pedagógica desta geração era criativa? Que paralelismo se poderia traçar entre as atuações pedagógicas da geração de professores pós 25 de abril e as atuações pedagógicas dos professores formados atualmente e à luz da criatividade? Seriam mais criativas? Foram os alunos de então, preparados por esses professores da geração pós 25 de abril, também melhor preparados criativamente para superar adversidades? Que presentes vivem atualmente esses alunos face às mudanças e imprevistos que vivemos atualmente? Arranjaram soluções criativas para os imprevistos da sua vida facilmente? Esses alunos dessa época, também na gíria associados de "geração à rasca", como reagem às adversidades dos tempos?) Nesta continuidade, a docente CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender existir uma caraterística comum dos estudantes atuais, como uma "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar, e manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em PowerPoint, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, ler obras literárias, viajar (embora considere

		individual, resolução de problemas, motivação e interesse entre outros (“contribui para que os alunos produzam mais ideias, torna o pensamento mais flexível, desperta a curiosidade e o sentido crítico/estético; ajuda a ser mais tolerante.”, “só a criatividade poderá levar à produção de conhecimento, ao invés da reprodução de que também os papagaios são capazes!”), ou inclusive para a melhoria da vida social (”irá ajudar não só na sua vida académica, mas também na sua vida pessoal e social“). De salientar ainda o destaque dado tanto por docentes como por discentes, ao professor enquanto exemplo e modelo a seguir para os alunos, e por isso mais um motivo para a necessidade de se desenvolver a criatividade dos alunos durante o curso (“Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial.”).	atual na educação é considerado pelo docente como um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e justifica-o ao compreender não haver nem condições (muita pressão sobre os professores), nem vocação atualmente: “Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!” Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. O docente CRIES1, e acerca do pouco desenvolvimento da criatividade por parte dos professores realça ainda, tal como as docentes CRIES2 e 3, que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos, mas que, e infelizmente, sentem (docentes CRIES1 e 2) que a generalidade dos alunos de hoje prefere receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril como referido pelo docente CRIES1: “sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas.” Esta opinião, da existência de uma certa ”preguiça” mental como referido também pela	cada vez menos este fator por haver mais estudantes a viajar), e sobretudo, o conformismo e dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir e como se fosse uma verdade estanque. Neste sentido, e consensualmente, o grupo de alunas que se manifestou bastante insatisfeito relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, o de CRIES1, refere também, tal como a docente CRIES2, que as aulas são muito baseadas em PowerPoint e expositivas. As mesmas alunas referem ainda que não sentem ser desenvolvida a criatividade durante o curso referindo vários motivos tais como: o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores, que consideram que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa, que não sentem existir valorização da criatividade na avaliação (referido pela generalidade das alunas inquiridas), que consideram que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo), que sentem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos, que, por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os professores têm que sair da sua zona de conforto e fora dos parâmetros habituais, é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados e que sentem que há professores que não querem ter mais trabalho ou não têm motivação para pensar criativamente, e também por considerarem que trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que por si só pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade. Acerca da motivação as alunas CRIES2 referem ainda que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas. Por sua vez, tanto a docente CRIES2 como a CRIES3 referem que, mesmo com um plano de estudos existente, mais ou menos limitador, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. Esta linha de raciocínio é corroborada até certa medida pela maioria das alunas CRIES1 que referem sentir que os professores, sobretudo os mais novos, esforçam-se e tentam desenvolver a criatividade através de atividades diferentes e menos expositivas e teóricas, mas que no entanto, compreendem que, por o professor ter tantos outros trabalhos por fazer como por exemplo a correção e supervisão de trabalhos e práticas, projetos, produção de conhecimento entre outras acrescidas à lecionação das aulas, os mesmos acabam por se repetir e alimentar continuadamente um ciclo vicioso baseado na educação tradicionalista e expositiva e para não terem ainda mais trabalho (“Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as

			docente CRIES2, vai contra a perspetiva das alunas que alegam querer trabalhar criativa e autonomamente mas que não sentem grande ajuda por parte dos professores nesse sentido. (Em jeito de parêntesis, sendo apresentadas duas perspetivas antagónicas, mas sem colocar em causa a veracidade de qualquer uma das posições por se tratarem de opiniões e sentimentos, é de refletir sobre esta discrepância de opiniões, nas quais é apresentada uma perspetiva mais generalizada dos docentes, uma perspetiva de anos de experiência pedagógica na formação de alunos futuros professores, e tendo por isso base de comparação de diferentes posturas durante a formação dos alunos, e também uma perspetiva mais individual das alunas da atualidade. Nesta continuidade de raciocínio, como que automaticamente emerge uma nova questão: será que as alunas da formação de professores de antigamente desenvolviam mais profundamente as suas competências criativas? Será que a geração que se formou como professor/a pós 25 de abril desenvolveu mais a sua criatividade? De que forma a atuação pedagógica desta geração era criativa? Que paralelismo se poderia traçar entre as atuações pedagógicas da geração de professores pós 25 de abril e as atuações pedagógicas dos professores formados atualmente e à luz da criatividade? Seriam mais criativas? Foram os alunos de então, preparados por esses professores da geração pós 25 de abril, também melhor preparados criativamente para superar adversidades? Que presentes vivem atualmente esses alunos face às mudanças e imprevistos que vivemos atualmente? Arranjaram soluções criativas para os imprevistos da sua vida facilmente? Esses alunos dessa época, também na gíria associados de "geração à rasca", como reagem às adversidades dos tempos?) Nesta continuidade, a docente	coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", "Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar.", "Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira."). As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos. As mesmas alunas acrescentam ainda que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor. A título de parêntesis a docente CRIES2 refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento. Ainda acerca da questão se a criatividade é ou não desenvolvida durante o curso, e com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1, CRIES2 e maioria das alunas inquiridas, (à exceção de um grupo de alunas CRIES3), a docente CRIES3 é da opinião que existe o desenvolvimento da criatividade durante o curso e que este é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), nos planos de estudos e nos trabalhos que as alunas apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela mesma são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Neste âmbito, acerca das práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento da criatividade, segundo a maioria das alunas inquiridas, a minoria de professores no mestrado que estimula o desenvolvimento da criatividade fá-lo não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dá às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas, pela possibilidade de

			CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender existir uma caraterística comum dos estudantes atuais, como uma "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar, e manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito restritiva, aulas baseadas em PowerPoint, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, ler obras literárias, viajar (embora considere cada vez menos este fator por haver mais estudantes a viajar), e sobretudo, o conformismo e dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir e como se fosse uma verdade estanque. Neste sentido, e consensualmente, o grupo de alunas que se manifestou bastante insatisfeito relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, o CRIES1, refere também, tal como a docente CRIES2, que as aulas são muito baseadas em PowerPoint e expositivas. As mesmas alunas referem ainda que não sentem ser desenvolvida a criatividade durante o curso referindo vários motivos tais como: o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores, que consideram que alguns professores não dominam os conteúdos a	partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas de CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados. A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos, algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade mas para outras, como limitadores da criatividade no sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas para desenvolverem a criatividade sem se aperceberem disso mesmo. As informações anteriormente assinalados e inferidas através de entrevistas foram consolidados através da expressão numérica traduzida pelas médias estatísticas e que resumida e seguidamente se abordam. Assim, os resultados estatísticos das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados a docentes e discentes e definidas de acordo com o Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, revelam uma média global dos 4 fatores avaliados de valor 3,472462121, traduzida na escala de avaliação utilizada no parâmetro: Nem discordo nem concordo. Neste sentido, por forma a responder à categoria do Bloco Temático C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como, o valor reflete uma variância de opiniões entre a concordância e a não concordância acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso, embora que, com uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência de não concordância em a criatividade estar a ser desenvolvida durante o curso. De realçar o valor obtido através das opiniões dos discentes, de 3,265340909, traduzida na escala de avaliação: Nem discordo nem concordo, reflexo de uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência das opiniões da maioria das discentes não concordando que a criatividade seja desenvolvida durante o curso, bem como do valor antagónico de obtido através das opiniões dos docentes, de 3,679583333, e que, através do arredondamento à unidade para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Concordo, poder-se-á inferir a existência de uma tendência global dos docentes para considerarem que a criatividade é desenvolvida durante o curso. De relembrar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das

			lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa, que não sentem existir valorização da criatividade na avaliação (referido pela generalidade das alunas inquiridas), que consideram que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo), que sentem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos, que, por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os professores têm que sair da sua zona de conforto e fora dos parâmetros habituais, é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados e que sentem que há professores que não querem ter mais trabalho ou não têm motivação para pensar criativamente, e também por considerarem que trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que por si só pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade. Acerca da motivação as alunas de CRIES2 referem ainda que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas. Por sua vez, tanto a docente CRIES2 como a CRIES3 referem que, mesmo com um plano de estudos existente, mais ou menos limitador, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. Esta linha de raciocínio é corroborada até certa medida pela maioria das alunas CRIES1 que referem sentir que os professores, sobretudo os mais novos, esforçam-se e tentam desenvolver a criatividade através de atividades diferentes e	respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido. Ainda numa continuidade de conhecimento do panorama de teorias e práticas no âmbito da criatividade e do papel do docente no desenvolvimento da mesma, relembra-se ainda a aplicação do Inventário aplicado num estudo de Morais M. , et al. (2017), no qual se baseou o questionário presentemente aplicado, e que avaliou perceções de alunos do ensino superior em Portugal e Brasil sobre a presença de criatividade nas práticas docentes, instrucionais e avaliativas. De tal estudo, releva-se igualmente a existência de uma discrepância entre a necessidade do desenvolvimento da criatividade e o que o ensino superior efetivamente proporciona. Neste seguimento, relembra-se ainda Croplay (2018), ao mencionar que o professor deverá ampliar o seu papel promovendo motivações e processos conducentes à criatividade, indo para além da mera transmissão de conhecimentos e habilidades específicas e também Yamin (2017) para os quais o professor deverá ampliar o seu papel no processo ensino e aprendizagem encontrando novos métodos interativos durante o mesmo.

			menos expositivas e teóricas, mas que no entanto, compreendem que, por o professor ter tantos outros trabalhos por fazer como por exemplo a correção e supervisão de trabalhos e práticas, projetos, produção de conhecimento entre outras acrescidas à lecionação das aulas, os mesmos acabam por se repetir e alimentar continuadamente um ciclo vicioso baseado na educação tradicionalista e expositiva e para não terem ainda mais trabalho ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", "Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar.", "Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira."). As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos. As mesmas alunas acrescentam ainda que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor. A título de parêntesis a docente CRIES2 refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento. Ainda acerca da questão se a criatividade é ou não	

			desenvolvida durante o curso, e com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1, CRIES2 e maioria das alunas inquiridas, (à exceção de um grupo de alunas CRIES3), a docente CRIES3 é da opinião que existe o desenvolvimento da criatividade durante o curso e que este é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), nos planos de estudos e nos trabalhos que as alunas apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela mesma são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Neste âmbito, acerca das práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento da criatividade, segundo a maioria das alunas inquiridas, a minoria de professores no mestrado que estimula o desenvolvimento da criatividade fá-lo não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dá às alunas ao permitirem a	

			realização de trabalhos sob diversas formas, pela possibilidade de partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados. A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos, algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade mas para outras, como limitadores da criatividade no sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas para desenvolverem a criatividade sem se aperceberem disso mesmo. As informações anteriormente assinalados e inferidas através de entrevistas foram consolidados através da expressão numérica traduzida pelas médias estatísticas e que resumida e seguidamente se abordam. Assim, os resultados estatísticos das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados a docentes e discentes e definidas de acordo com o Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, revelam uma média global dos 4 fatores avaliados de valor 3,472462121, traduzida na escala de	

			avaliação utilizada no parâmetro: Nem discordo nem concordo. Neste sentido, por forma a responder à categoria do Bloco Temático C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como, o valor reflete uma variância de opiniões entre a concordância e a não concordância acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso, embora que, com uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência de não concordância em a criatividade estar a ser desenvolvida durante o curso. De realçar o valor obtido através das opiniões dos discentes, de 3,265340909, traduzida na escala de avaliação: Nem discordo nem concordo, reflexo de uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência das opiniões da maioria das discentes não concordando que a criatividade seja desenvolvida durante o curso, bem como do valor antagónico de obtido através das opiniões dos docentes, de 3,679583333, e que, através do arredondamento à unidade para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Concordo, poder-se-á inferir a existência de uma tendência global dos docentes para considerarem que a criatividade é desenvolvida durante o curso. De relembrar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.	

Apêndice 39

Obj. Esp. 1.e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.

Tratamento dos resultados da análise de conteúdo - Relaciona itens aferidos dos objetivos 1.c). com revisão da literatura.				
Objetivos Específicos	**Categoria**	**Visão global dos currículos analisados (CRIES1, 2 e 3)**	**Visão global das Práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade por docente e discentes das Escolas Superiores de Educação CRIES1, 2 e 3. (Apêndice 37)**	**Análise de conteúdo**
Obj. 1. e) – Relacionar os **currículos** dos cursos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo e à luz da criatividade, com as **práticas pedagógicas** para desenvolver a criatividade compreendidas durante o curso.	E. e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.	Dado o presente estudo incidir o seu olhar mais aprofundado sobre as Escolas Superiores de Educação CRIES1, 2 e 3, instituições essas onde foram aplicados inquéritos por questionário e entrevistas individuais e grupais, e recolhidos os dados para posterior análise, a Escola Superior de Educação CRIES1 foi a que neste universo revelou no seu plano de estudos a promoção de competências criativas de uma forma direta através de uma Unidade Curricular. A Unidade Curricular "Artes, Criatividade e Desenvolvimento", patente no plano de estudos do 5º semestre do curso da ESE CRIES1 (Despacho n.º 9509/2014, 22 de julho de 2014) é relacionada a áreas das Expressões Plástica/Fotográfica, Musical e Dramática, e apresenta conteúdos a desenvolver tais como: "Conceitos de Criatividade; Tipos de pensamento; Processos Criativos: Técnicas indutoras de Criatividade; Fundamentação teórico-prática da criatividade: Definições conceptuais e operacionais de criatividade; Desenvolvimento de habilidades de pensamento; Características do pensamento criativo; Criatividade como processo específico; Criatividade como produto; Condições para a produtividade criativa; Processos criativos primários e secundários; Experiências criativas; Ativadores Criativos." (Instituto Politécnico de Leiria, 2018, p. 2) No entanto, e sendo a presente pesquisa relativa ao ciclo de estudos de mestrado, Pereira (2020) aponta para a existência de apenas duas Unidades Curriculares de duas Escolas Superiores de Educação nas quais se	Por unanimidade geral de docentes e discentes é considerado que o desenvolvimento da criatividade durante o curso de formação de professores depende do professor que ministra a disciplina e não tanto da disciplina em si ou área curricular. Neste sentido, são também apresentados dois pontos de vista distintos pelas discentes para as quais, uma minoria de alunas da escola CRIES3, sente que nas unidades curriculares de expressões a criatividade é mais estimulada, e um maior grupo de alunas no geral que refere que, apesar da comum associação de certas unidades curriculares à criatividade como por exemplo as expressões, nem sempre se confirma essa tendência como apontado pelas alunas das escolas CRIES1 e 2 uma vez que consideram existir um maior desenvolvimento da criatividade noutras unidades curriculares como na de matemática ou ciências. Tal discrepância de desenvolvimento da criatividade entre as diversas disciplinas é justificada por considerarem unanimemente mais importante o papel dos professores que lecionam do que a disciplina curricular em si. Neste sentido, e por consenso geral de docentes e discentes, relacionam o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade. Neste seguimento, as alunas CRIES1 e 2 acrescentam ainda que o conceito de criatividade varia de professor para professor e que neste sentido, ao não irem ao encontro das ideias do professor e do que ele entende por criativo, na maioria das vezes são penalizadas não só durante a avaliação mas também durante o desenvolvimento das atividades por sentirem ser inibidas quando os professores não se mostram recetivos para compreenderem o ponto de vista das alunas. Também referido tanto por docentes como por discentes é o facto de que tal desenvolvimento da criatividade não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, e sobretudo, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente. A docente CRIES3 acrescenta ainda que tem noção que nem todas as alunas conseguirão desenvolver a criatividade mas que, havendo uma minoria capaz de o fazer, estas poderão fazer a diferença na vida dos seus alunos também neste âmbito, o que considera, que por si só já terá valido a pena, de, em contexto de formação inicial, terem sido potenciadas tais experiências promotoras da criatividade.	Mediante a análise dos currículos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico pôde observar-se que das instituições de ensino superior contempladas no presente estudo a Escola Superior de Educação CRIES1 foi a que neste universo revelou no seu plano de estudos, tanto no curso de licenciatura como no de mestrado, a promoção de competências criativas de uma forma direta através das Unidades Curriculares: "Artes, Criatividade e Desenvolvimento", patente no plano de estudos de licenciatura de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e "Língua, Literacia e Criatividade", patente no plano de estudos de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico. No entanto, e analisando as representações sociais de docentes e discentes dessa mesma instituição de ensino superior CRIES1, unanimes, revela-se uma clara discrepância entre o curricularmente exposto para a promoção de competências criativas e as práticas pedagógicas compreendidas nesse sentido. Tanto docente como discentes consideram que, na maioria das disciplinas a criatividade dos alunos é pouco desenvolvida. O docente considera que o momento atual na educação reflete um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e as alunas referem que a criatividade durante o curso não é muito desenvolvida devido aos professores porque, para desenvolverem a criatividade têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, e também porque trabalhar criativamente, segundo as mesmas, implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que pode ser desconfortável para os professores que não são tão abertos e recetivos à criatividade, ou por não dominarem determinado conteúdo ou por não estarem motivados para desempenhar determinada função.

		observa a referência à criatividade: na Escola Superior de Educação CRIES1 no currículo do curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico (UC de "Língua, Literacia e Criatividade"); e de uma outra Escola Superior de Educação (não contemplada no presente estudo), nos currículos de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, e Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (UC de Expressões e Criatividade). Pereira (2020) acrescenta ainda o facto de a Escola Superior de Educação CRIES1 ser a única (das 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal analisadas) a integrar em ambos os ciclos de estudo uma UC relacionada com a criatividade, o que poderá, por si só, ser reflexo de uma valorização pontual e pouco expressiva da criatividade nos currículos de Formação de Professores do Ensino Básico em Portugal, acentuando assim a urgência de uma atualização de currículos coerente com as orientações de diversas organizações mundiais e estudos científicos.	Nesta continuidade, e indo ao encontro da questão sobre se a criatividade é desenvolvida durante o curso, a grande maioria dos inquiridos na qual se contemplam tanto o docente CRIES1 como o CRIES2, bem como a generalidade das alunas inquiridas, consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo. As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que dão poucas ferramentas para a despoletar e distinguindo inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades, ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Também sobre a avaliação e por consenso geral das alunas inquiridas em todas as escolas, consideram que, mesmo sendo pedida a criatividade não sentem que esta seja valorizada na avaliação final. Indo ao encontro desta perspetiva das alunas vai a opinião justificada do docente CRIES1 ao alegar que tem vindo a assistir na educação a um gradual decréscimo da valorização e desenvolvimento da criatividade tendo esta ficado encostada a áreas definidas como artísticas. O momento atual na educação é considerado pelo docente como um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e justifica-o ao compreender não haver nem condições (muita pressão sobre os professores), nem vocação atualmente: "Não existe na escola! A criatividade morreu! […] A criatividade morreu porque não há condições, nem vocação portuguesa atual para isso agora, a criatividade foi para um gueto, que é a música e a pintura, o desenho etc. Nem para a expressividade motora ela foi, às vezes lá fazem umas danças umas coisas, mas isso morreu… a… nós vivemos num momento de grande pressão sobre os professores […] a realidade é que é assim, e tu não tens espaço para ser criativa […] portanto a criatividade morreu, acabou!" Ao ser questionado sobre uma possibilidade de cultivo da criatividade através da articulação pedagógica de conteúdos o docente refere que poderá existir, aqui e ali, mas pouca, e sobretudo na área do português. O docente CRIES1, e acerca do pouco desenvolvimento da criatividade por parte dos professores realça ainda, tal como as docentes CRIES2 e 3, que a herança cultural do aluno conjugada com o modelo de professor poderá determinar a potenciação da criatividade nos alunos,	Curiosamente a Escola Superior de Educação CRIES3, que não apresenta diretamente nenhuma unidade curricular explícita ao desenvolvimento da criatividade durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo é no entanto a que apresenta maior concordância entre docente e discentes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências criativas, sendo considerado por ambas as posições, e na generalidade, haver a promoção da criatividade durante o mesmo, mesmo não existindo nenhuma unidade curricular explicitamente direta para o desenvolvimento da mesma. Neste sentido, realça-se o referido por consenso geral de docentes e discentes ao relacionarem o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade e com o facto ainda, de tal desenvolvimento não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, como também, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente. Paralelamente às representações sociais acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso do docente e discentes da CRIES1, estão também as da docente e grande maioria das discentes da CRIES2. Assim, as discentes consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo. As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras, mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que são dadas poucas ferramentas para a despoletar e distinguem inclusive, incentivo verbal de

			mas que, e infelizmente, sentem (docentes CRIES1 e 2) que a generalidade dos alunos de hoje prefere receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação (dependendo do ponto de vista) de inventarem as suas próprias receitas como era habitual ocorrer no momento da história pós 25 de abril como referido pelo docente CRIES1: "sabes que, os alunos de hoje querem receitas. No meu tempo, no meu e no da tua mãe, nós não queríamos muitas receitas, queríamos pensar, cada um fazia à sua maneira… os alunos agora querem é receitas." Esta opinião, da existência de uma certa "preguiça" mental como referido também pela docente CRIES2, vai contra a perspetiva das alunas que alegam querer trabalhar criativa e autonomamente mas que não sentem grande ajuda por parte dos professores nesse sentido. (Em jeito de parêntesis, sendo apresentadas duas perspetivas antagónicas, mas sem colocar em causa a veracidade de qualquer uma das posições por se tratarem de opiniões e sentimentos, é de refletir sobre esta discrepância de opiniões, nas quais é apresentada uma perspetiva mais generalizada dos docentes, uma perspetiva de anos de experiência pedagógica na formação de alunos futuros professores, e tendo por isso base de comparação de diferentes posturas durante a formação dos alunos, e também uma perspetiva mais individual das alunas da atualidade. Nesta continuidade de raciocínio, como que automaticamente emerge uma nova questão: será que as alunas da formação de professores de antigamente desenvolviam mais profundamente as suas competências criativas? Será que a geração que se formou como professor/a pós 25 de abril desenvolveu mais a sua criatividade? De que forma a atuação pedagógica desta geração era criativa? Que paralelismo se poderia traçar entre as atuações pedagógicas da geração de professores pós 25 de abril e as atuações pedagógicas dos professores formados atualmente e à luz da criatividade? Seriam mais criativas? Foram os alunos de então, preparados por esses professores da geração pós 25 de abril, também melhor preparados criativamente para superar adversidades? Que presentes vivem atualmente esses alunos face às mudanças e imprevistos que vivemos atualmente? Arranjaram soluções criativas para os imprevistos da sua vida facilmente? Esses alunos dessa época, também na gíria associados de "geração à rasca", como reagem às adversidades dos tempos?) Nesta continuidade, a docente CRIES2 corrobora com o docente CRIES1 ao compreender existir uma caraterística comum dos estudantes atuais, como uma "preguiça" mental ao quererem fórmulas feitas, trabalhos resumidos e simplificados que não deem muito trabalho a pensar, e manifesta ainda a sua preocupação ao referir que durante a formação ao nível do ensino superior atual, quer ao nível nacional quer internacional, o desenvolvimento do pensamento criativo, flexível e de pesquisa é deficiente por vários motivos tais como: planos de estudo baseados numa legislação muito	desenvolvimento prático através de atividades (apesar de não sentirem refletido tal incentivo na avaliação), ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que, assim sendo, os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Observando também as unidades curriculares do curso de mestrado de 1º ciclo do ensino básico da CRIES2 verifica-se a ausência de qualquer unidade curricular específica para o desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, emerge a questão perentória: que contributos efetivos têm os currículos nas práticas pedagógicas dos professores? Sendo guias orientadores, como se explica a discrepância entre o curricularmente expresso e as práticas pedagógicas compreendidas na Escola superior de educação CRIES1 ou o desenvolvimento da criatividade através das práticas pedagógicas sentidas por docente e maioria de discentes na CRIES3 apesar de, nessa instituição, não haver nenhuma unidade curricular direta e específica para o desenvolvimento da criatividade? Numa perspetiva de tentar compreender tais discrepâncias entre currículos e representações sociais de práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade, realça-se um fator considerado determinante pelos docentes para a potenciação da criatividade nos alunos, o da conjugação entre a herança cultural do aluno e o modelo de professor. Contudo, de referir ainda que a maioria dos docentes inquiridos considera também que a generalidade dos alunos de hoje têm uma certa "preguiça" mental e criativa, pois preferem receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação de inventarem as suas próprias receitas, ou ainda, e numa perspetiva da maioria das alunas inquiridas, que os professores ou não querem ter mais trabalho acrescido ao prepararem aulas e desafios criativos ou não têm motivação para pensar criativamente.

			restritiva, aulas baseadas em PowerPoint, falta de estudo e de presença nas aulas por parte dos estudantes, sobretudo os trabalhadores estudantes, falta de hábitos de leitura e trabalhos baseados em resumos de resumos, falta de bases de conhecimento dos alunos fundamentando-se este maioritariamente em notícias provenientes de redes sociais, falta de hábitos culturais tais como ver filmes, ler obras literárias, viajar (embora considere cada vez menos este fator por haver mais estudantes a viajar), e sobretudo, o conformismo e dificuldade dos alunos em quebrar com o que está pré-estabelecido aceitando tudo sem refletir e como se fosse uma verdade estanque. Neste sentido, e consensualmente, o grupo de alunas que se manifestou bastante insatisfeito relativamente ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, o CRIES1, refere também, tal como a docente CRIES2, que as aulas são muito baseadas em PowerPoint e expositivas. As mesmas alunas referem ainda que não sentem ser desenvolvida a criatividade durante o curso referindo vários motivos tais como: o sancionamento e inibição de ideias criativas através de comentários desagradáveis por parte de alguns professores, que consideram que alguns professores não dominam os conteúdos a lecionar ficando pouco à vontade aquando a liberdade criativa, que não sentem existir valorização da criatividade na avaliação (referido pela generalidade das alunas inquiridas), que consideram que muitos dos seus professores não estão a par do contexto de aulas com crianças de 1º ciclo (ou por nunca terem aí lecionado ou por já o terem feito há muito tempo), que sentem que alguns professores têm pouca motivação para desenvolverem a criatividade dos seus alunos, que, por compreenderem que para desenvolverem a criatividade nos seus alunos também os professores têm que sair da sua zona de conforto e fora dos parâmetros habituais, é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados e que sentem que há professores que não querem ter mais trabalho ou não têm motivação para pensar criativamente, e também por considerarem que trabalhar criativamente implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que por si só pode ser desconfortável para os que não são tão abertos e recetivos à criatividade. Acerca da motivação as alunas CRIES2 referem ainda que quando os professores estão motivados propõem atividades mais cativantes e criativas. Por sua vez, tanto a docente CRIES2 como a CRIES3 referem que, mesmo com um plano de estudos existente, mais ou menos limitador, os docentes do curso tentam o seu melhor para promover a criatividade através dos trabalhos finais pedidos, sendo que, e no entanto, tal desenvolvimento da criatividade depende em muito das alunas e da sua própria vontade em desenvolvê-la. Esta linha de raciocínio é corroborada até	

			certa medida pela maioria das alunas CRIES1 que referem sentir que os professores, sobretudo os mais novos, esforçam-se e tentam desenvolver a criatividade através de atividades diferentes e menos expositivas e teóricas, mas que no entanto, compreendem que, por o professor ter tantos outros trabalhos por fazer como por exemplo a correção e supervisão de trabalhos e práticas, projetos, produção de conhecimento entre outras acrescidas à lecionação das aulas, os mesmos acabam por se repetir e alimentar continuadamente um ciclo vicioso baseado na educação tradicionalista e expositiva e para não terem ainda mais trabalho ("Estão a tentar mas depois acabam por cair no tradicional como eu estava a dizer há pouco e as coisas mantêm-se iguais. Eu acho que eles tanto tentam mudar, tanto tentam, que o resultado final não é aquilo que querem", " Porque dá trabalho. Dá trabalho mais vale não avançar.", "Exatamente! Dá trabalho e começam a ver… eu tenho que supervisionar 500 grupos, tenho, tenho na escola 3 ou 4 projetos, tenho, tenho …e depois acabam por não ter tempo para trabalhar de outra maneira.") As alunas CRIES2 sentem ainda que os professores já não sabem o que propor aos alunos para desenvolverem mais atividades criativas e também que sentem que a criatividade é mais desenvolvida nos cursos profissionais e mais práticos. As mesmas alunas acrescentam ainda que durante os estágios pedagógicos sentem pouca concordância entre professores orientadores e falta de comunicação entre os mesmos uma vez que cada um pede à sua maneira e depois têm de alterar as suas atividades e planificações para agradar a cada professor. A título de parêntesis a docente CRIES2 refere ainda que as alunas que mais criticam negativamente as aulas, desde o plano de formação à forma como são lecionadas, são as alunas que mais faltam, menos trabalham e se empenham e que têm menores bases de conhecimento. Ainda acerca da questão se a criatividade é ou não desenvolvida durante o curso, e com uma perspetiva antagónica à referida pelos docentes CRIES1, CRIES2 e maioria das alunas inquiridas, (à exceção de um grupo de alunas CRIES3), a docente CRIES3 é da opinião que existe o desenvolvimento da criatividade durante o curso e que este é bem visível nas expressões, nas unidades que ela própria ministra e nos Seminários interdisciplinares (criados propositadamente para criar pontes criativas entre áreas curriculares), nos planos de estudos e nos trabalhos que as alunas apresentam. Neste continuidade, a docente apresenta inúmeros exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento de competências criativas e realizados em vários anos, todas diferentes e sempre por si relatados com um sorriso, vivacidade e entusiasmo, demonstrando bastante motivação, empenho e criatividade nos exemplos de atividades dados e tendo sempre mais algum aspeto ou experiência a	

			relatar entusiasticamente, e que por si só poderão refletir o próprio envolvimento e criatividade da docente e coordenadora de curso. Os exemplos de atividades apresentados pela mesma são bastante diversificados na sua abordagem, recorrendo a vários temas (ex. o interior e exterior do indivíduo), objetos (ex. livros, jogos, material de desperdício) e experiências (ex. visitas de estudo, passeios na natureza, exposições, sons) utilizadas quer como ponto de partida, quer como desenvolvimento temático ou ainda como ponte interdisciplinar. Neste âmbito, acerca das práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento da criatividade, segundo a maioria das alunas inquiridas, a minoria de professores no mestrado que estimula o desenvolvimento da criatividade fá-lo não tanto através de exemplos dados, mas sobretudo pela liberdade criativa que dá às alunas ao permitirem a realização de trabalhos sob diversas formas, pela possibilidade de partilha de ideias e de reflexão em trabalhos de grupo colaborativos (aleatórios e alternados segundo as alunas CRIES2), pela promoção de situações de experimentação, improvisação e de autonomia, e pela valorização dos trabalhos criativos apresentados. A apresentação de exemplos práticos de trabalhos criativos pelos professores é também compreendida pelas alunas sob dois pontos de vista distintos, algumas alunas consideram os exemplos como incentivos promotores da criatividade mas para outras, como limitadores da criatividade no sentido em que tais exemplos e regras restringem balizando a liberdade criativa ficando apenas a conhecer outras ideias. Estas alunas são da opinião que não é dando exemplos que se desenvolve a criatividade e devendo sim, ser propostos mais exercícios com esse fim. Contrariamente a esta perspetiva, um outro pequeno grupo de alunas CRIES2 alega também que por vezes podem estar a ser estimuladas para desenvolverem a criatividade sem se aperceberem disso mesmo. As informações anteriormente assinalados e inferidas através de entrevistas foram consolidados através da expressão numérica traduzida pelas médias estatísticas e que resumida e seguidamente se abordam. Assim, os resultados estatísticos das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados a docentes e discentes e definidas de acordo com o Obj. 1. c) Comparar representações sociais de docentes e discentes do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo, revelam uma média global dos 4 fatores avaliados de valor 3,472462121, traduzida na escala de avaliação utilizada no parâmetro: Nem discordo nem concordo. Neste sentido, por forma a responder à categoria do Bloco Temático C: Desenvolvimento da criatividade durante o curso e como, o valor reflete uma variância de opiniões entre a concordância e a não concordância acerca do desenvolvimento da criatividade	

			durante o curso, embora que, com uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência de não concordância em a criatividade estar a ser desenvolvida durante o curso. De realçar o valor obtido através das opiniões dos discentes, de 3,265340909, traduzida na escala de avaliação: Nem discordo nem concordo, reflexo de uma tendência descendente (através do arredondamento à unidade) para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Discordo, ou seja, para uma tendência das opiniões da maioria das discentes não concordando que a criatividade seja desenvolvida durante o curso, bem como do valor antagónico de obtido através das opiniões dos docentes, de 3,679583333, e que, através do arredondamento à unidade para o valor da legenda mais próximo parametrizado com: Concordo, poder-se-á inferir a existência de uma tendência global dos docentes para considerarem que a criatividade é desenvolvida durante o curso. De relembrar ainda que o tratamento estatístico foi intencionalmente realizado através das respostas globais e não separadas por instituição escolar dado o número inexpressivo de respostas para análise nesse sentido.	

Apêndice 40

Obj. Esp. 1.f) Relação entre as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os Currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.

Tratamento dos resultados da análise de conteúdo - Relaciona a revisão da literatura.				
Objetivos Específicos	**Categoria**	**Recomendações do Ministério de Educação**	**Visão global dos currículos analisados (CRIES1, 2 e 3)**	**Análise**

Obj. 1. f) - Relacionar **as recomendações do Ministério de Educação** acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e **os Currículos** escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.	E. f) Relação entre as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os Currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.	Atualmente a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico é enquadrada no Decreto-Lei n.º 79/2014 e vem definir a Licenciatura de formação de professores num 1º ciclo de estudos que garanta a formação base na área da docência e o Mestrado da formação de professores num 2º ciclo de estudos que confira a habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento em que se está a especializar através do complemento dessa formação aprofundando conhecimentos nas áreas de conteúdos e disciplinas do mesmo grupo. Refere ainda que "Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada." (p.2819) No seu preâmbulo o mesmo Decreto aponta para a necessidade de uma formação exigente no conhecimento dos conteúdos da área de docência e didáticas a ela respetivas como forma de assegurar uma formação inicial de professores de qualidade considerada preconizadora de efeitos consideráveis no aumento da qualidade do sistema de ensino. Refere ainda que a profundidade do conhecimento dos professores nas suas áreas específicas se repercute expressivamente na autonomia e segurança do professor em sala de aula, traduzindo-se numa maior qualidade de aprendizagem dos alunos e aponta para uma formação inicial dos professores essencial e insubstituível na garantia da qualidade de formação profissional para a docência. Referem-se nele também as alterações relativas ao aumento da duração de mestrados de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o máximo de quatro semestres, alteração da distribuição dos créditos dentro do currículo e também a separação dos mestrados em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico em duas vertentes: formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal e formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais. Ainda acerca do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de Maio, o mesmo estipula uma estrutura curricular do 1º ciclo de estudos conducente à obtenção de licenciatura em Educação Básica com um número de 180 créditos distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 125; b) Área educacional geral: mínimo de	Dado o presente estudo incidir o seu olhar mais aprofundado sobre as Escolas Superiores de Educação CRIES1, 2 e 3, e após recolhidos os dados para posterior análise, a Escola Superior de Educação CRIES1 foi a que neste universo revelou no seu plano de estudos a promoção de competências criativas de uma forma direta através de uma Unidade Curricular. A Unidade Curricular "Artes, Criatividade e Desenvolvimento", patente no plano de estudos do 5º semestre do curso de licenciatura da ESE CRIES1 (Despacho n.º 9509/2014, 22 de julho de 2014) é relacionada a áreas das Expressões Plástica/Fotográfica, Musical e Dramática, e apresenta conteúdos a desenvolver tais como: "Conceitos de Criatividade; Tipos de pensamento; Processos Criativos: Técnicas indutoras de Criatividade; Fundamentação teórico-prática da criatividade: Definições conceptuais e operacionais de criatividade; Desenvolvimento de habilidades de pensamento; Características do pensamento criativo; Criatividade como processo específico; Criatividade como produto; Condições para a produtividade criativa; Processos criativos primários e secundários; Experiências criativas; Ativadores Criativos." (Instituto Politécnico de Leiria, 2018, p. 2) No entanto, e sendo a presente pesquisa relativa ao ciclo de estudos de mestrado, o estudo de Pereira de 2020 aponta para a existência de apenas duas Unidades Curriculares de duas Escolas Superiores de Educação nas quais se observa a referência à criatividade: na	Atualmente a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico é enquadrada no Decreto-Lei n.º 79/2014 e vem definir a Licenciatura de formação de professores num 1º ciclo de estudos que garanta a formação base na área da docência e o Mestrado da formação de professores num 2º ciclo de estudos que confira a habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento em que se está a especializar através do complemento dessa formação aprofundando conhecimentos nas áreas de conteúdos e disciplinas do mesmo grupo. Refere ainda que "Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada." (p.2819) No seu preâmbulo o mesmo Decreto aponta para a necessidade de uma formação exigente no conhecimento dos conteúdos da área de docência e didáticas a ela respetivas como forma de assegurar uma formação inicial de professores de qualidade considerada preconizadora de efeitos consideráveis no aumento da qualidade do sistema de ensino. Refere ainda que a profundidade do conhecimento dos professores nas suas áreas específicas se repercute expressivamente na autonomia e segurança do professor em sala de aula, traduzindo-se numa maior qualidade de aprendizagem dos alunos e aponta para uma formação inicial dos professores essencial e insubstituível na garantia da qualidade de formação profissional para a docência. Referem-se nele também as alterações relativas ao aumento da duração de mestrados de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o máximo de quatro semestres, alteração da distribuição dos créditos dentro do currículo e também a separação dos mestrados em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico em duas vertentes: formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal e formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais. Ainda acerca do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de Maio, o mesmo estipula uma estrutura curricular do 1º ciclo de estudos conducente à obtenção de licenciatura em Educação Básica com um número de 180 créditos distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 125; b) Área educacional geral: mínimo de 15; c) Didáticas específicas: mínimo de 15; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15. Relativamente à componente de formação a), na área de docência, consideram-se os seguintes créditos mínimos: a) Português: 30; b) Matemática: 30; c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; d) Expressões: 30. Sendo a Licenciatura em Educação Básica o requisito mínimo em Portugal para aceder ao 2º ciclo de estudos conducente a mestrados que habilitem

		15; c) Didáticas específicas: mínimo de 15; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15. Relativamente à componente de formação a), na área de docência, consideram-se os seguintes créditos mínimos: a) Português: 30; b) Matemática: 30; c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; d) Expressões: 30. Sendo a Licenciatura em Educação Básica o requisito mínimo em Portugal para aceder ao 2º ciclo de estudos conducente a mestrados que habilitem profissionalmente ao ensino do 1ºciclo do Ensino Básico, consideram-se as seguintes estruturas curriculares no referido Decreto-Lei n.º 79/2014: 1- Para a obtenção do grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico são necessários 90 créditos, distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 18; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 21; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 32. Os trâmites que visam as componentes de formação para obtenção de qualificação profissional são especificadas no decreto anteriormente referido e seguidamente enunciados: a) Área de docência: "A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento" e o "aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré- escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares." (p.2821); b) Área educacional geral: "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade […] integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas	Escola Superior de Educação CRIES1 no currículo do curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico (UC de "Língua, Literacia e Criatividade"); e de uma outra Escola Superior de Educação (não contemplada no presente estudo), nos currículos de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, e Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (UC de Expressões e Criatividade). Pereira (2020) acrescenta ainda o facto de a Escola Superior de Educação CRIES1 ser a única (das 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal analisadas) a integrar em ambos os ciclos de estudo uma UC relacionada com a criatividade, o que poderá, por si só, ser reflexo de uma valorização pontual e pouco expressiva da criatividade nos currículos de Formação de Professores do Ensino Básico em Portugal, acentuando assim a urgência de uma atualização de currículos coerente com as orientações de diversas organizações mundiais e estudos científicos.	profissionalmente ao ensino do 1ºciclo do Ensino Básico, consideram-se as seguintes estruturas curriculares no referido Decreto-Lei n.º 79/2014: 1- Para a obtenção do grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico são necessários 90 créditos, distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 18; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 21; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 32. Os trâmites que visam as componentes de formação para obtenção de qualificação profissional são especificadas no decreto anteriormente referido e seguidamente enunciados: a) Área de docência: "A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento" e o "aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré-escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares." (p.2821); b) Área educacional geral: "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade" […] "integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula" (p.2821); c) Didáticas específicas; "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência" (p.2821); d) Área cultural, social e ética, assegurada no âmbito das restantes componentes de formação e tendo-se fundido com a componente de Formação em metodologias de investigação educacional (MIE) visa: "A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e

		especiais, e da organização e gestão da sala de aula" (p.2821); c) Didáticas específicas; "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência" (p.2821); d) Área cultural, social e ética, assegurada no âmbito das restantes componentes de formação e tendo-se fundido com a componente de Formação em metodologias de investigação educacional (MIE) visa: "A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias; d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente." (p.2822); a) Iniciação à prática profissional: "Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula […]; Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; Realiza- se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara […] perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem" e "numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos" (p.2821). No entanto, e apesar das constantes mutações legislativas visíveis e como referidas anteriormente, em 2015, após implementação do Decreto-Lei n.º 79/2014 atualmente em vigor, e passados 29 anos após implementação da LBSE e da formalização de um dos pilares da educação no ponto 5 do artigo 2º do capítulo I, a promoção do "desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de ideias, formando cidadãos capazes de julgarem		teorias; d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente." (p.2822); a) Iniciação à prática profissional: "Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula […]; Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; Realiza- se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara […] perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;" e " […] numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos" (p.2821) No entanto, e apesar das constantes mutações legislativas visíveis e como referidas anteriormente, em 2015, após implementação do Decreto-Lei n.º 79/2014 atualmente em vigor, e passados 29 anos após implementação da LBSE e da formalização de um dos pilares da educação no ponto 5 do artigo 2º do capítulo I, a promoção do "desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de ideias, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de Outubro de 1986, p. 3068), Azevedo (2015) evidencia ainda a existência de uma escola caraterizada pela uniformização de massas de alunos e baseada em princípios de homogeneização de tempo, espaço, ação e indivíduos, uma escola construída ainda com visões do séc. XIX mas para o século XXI, durante o qual se mudaram os estudantes, sociedade e mercado de trabalho e sendo por isso urgente, mudar também a educação. Azevedo acrescenta ainda: "A escola da atualidade continua a seguir o modelo encetado na revolução industrial onde o professor ensina todos da mesma forma, ao mesmo tempo e num mesmo lugar com dezenas de alunos. Uma escola é, pois, uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de conteúdos/atividades pré-formatadas. É preciso preparar os jovens e mudar este paradigma." (2015, 1º parág.) Ainda nesta continuidade de raciocínio, e observando compreensivamente os dois regimes jurídicos referentes à habilitação profissional para a docência com as respetivas alterações nos currículos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, o primeiro instituído em 2007 (Decreto-Lei n.º 43/2007) na sequência do Processo de Bolonha e o segundo em 2014 (Decreto-Lei n.º 79/2014) que implicaria alterações a

		com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de Outubro de 1986, p. 3068), Azevedo (2015) evidencia ainda a existência de uma escola caraterizada pela uniformização de massas de alunos e baseada em princípios de homogeneização de tempo, espaço, ação e indivíduos, uma escola construída ainda com visões do séc. XIX mas para o século XXI, durante o qual se mudaram os estudantes, sociedade e mercado de trabalho e sendo por isso urgente, mudar também a educação. Azevedo acrescenta ainda: "A escola da atualidade continua a seguir o modelo encetado na revolução industrial onde o professor ensina todos da mesma forma, ao mesmo tempo e num mesmo lugar com dezenas de alunos. Uma escola é, pois, uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de conteúdos/atividades pré-formatadas. É preciso preparar os jovens e mudar este paradigma." (2015, 1º parág.) Ainda nesta continuidade de raciocínio, e observando compreensivamente os dois regimes jurídicos referentes à habilitação profissional para a docência com as respetivas alterações nos currículos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, o primeiro instiuído em 2007 (Decreto-Lei n.º 43/2007) na sequência do Processo de Bolonha e o segundo em 2014 (Decreto-Lei n.º 79/2014) que implicaria alterações a partir de 2015/2016, Lopo sugere "uma leitura redutora, quer dos resultados da investigação nacional sobre formação inicial de professores, quer das recomendações dos estudos e relatórios internacionais de análise comparada que são invocados nesse texto legal para justificar, justamente, a introdução dessas alterações". (2016, p. 2) Ainda assim, e numa constante reformulação legislativa que possibilite a satisfação das atuais diretrizes explícitas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 para o qual "questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual"(p. 7) e que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo do ensino obrigatório, é aprovado o Decreto-Lei n.º 55/2018 que considera		partir de 2015/2016, Lopo sugere "uma leitura redutora, quer dos resultados da investigação nacional sobre formação inicial de professores, quer das recomendações dos estudos e relatórios internacionais de análise comparada que são invocados nesse texto legal para justificar, justamente, a introdução dessas alterações". (2016, p. 2) Ainda assim, e numa constante reformulação legislativa que possibilite a satisfação das atuais diretrizes explícitas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 para o qual "questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual" (p. 7) e que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo do ensino obrigatório, é aprovado o Decreto-Lei n.º 55/2018 que considera fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores, conferindo-lhes assim autonomia, para que, em diálogo com os alunos, as famílias e comunidade, possam beneficiar de uma maior flexibilidade curricular por forma a ir ao encontro dos Princípios, Áreas de Competência e Valores desenhados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo que, e no entanto, tal possibilidade de autonomia para gestão curricular alicerçada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 se reduz aos ensinos básico e secundário, não contemplando também o ensino superior, e sobretudo, a formação de professores que posteriormente irá formar os alunos segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória desenhado pelo Ministério de Educação Português. Nesta continuidade, e num quadro de mudanças visíveis ao nível governamental para o ensino básico e secundário, que conferem às escolas uma maior autonomia na gestão dos seus currículos com o intuito de irem ao encontro das necessidades prementes do século XXI, volta-se o olhar também para a legislação ao nível do ensino superior no contexto de formação de professores não se tendo verificado ainda nenhum ajuste legislativo ao nível da formação de professores, até à data, neste sentido, e que realce também a necessidade do desenvolvimento de tais competências nos futuros professores e potenciação da sua valorização em contexto profissional posteriormente. Ainda assim, e apesar da verificação do pouco suporte legislativo para a formação de professores também no sentido de estes serem preparados para irem ao encontro do desenvolvimento das competências exigidas no Perfil dos alunos para o século XXI, observa-se alguma autonomia das escolas superiores de educação na gestão dos currículos de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico ao revelarem diferentes matrizes curriculares. No entanto,

		fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores, conferindo-lhes assim autonomia, para que, em diálogo com os alunos, as famílias e comunidade, possam beneficiar de uma maior flexibilidade curricular por forma a ir ao encontro dos Princípios, Áreas de Competência e Valores desenhados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo que, e no entanto, tal possibilidade de autonomia para gestão curricular alicerçada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 se reduz aos ensinos básico e secundário, não contemplando também o ensino superior, e sobretudo, a formação de professores que posteriormente irá formar os alunos segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória desenhado pelo Ministério de Educação Português. Nesta continuidade, e num quadro de mudanças visíveis ao nível governamental para o ensino básico e secundário, que conferem às escolas uma maior autonomia na gestão dos seus currículos com o intuito de irem ao encontro das necessidades prementes do século XXI, volta-se o olhar também para a legislação ao nível do ensino superior no contexto de formação de professores não se tendo verificado ainda nenhum ajuste legislativo ao nível da formação de professores, até à data, neste sentido, e que realce também a necessidade do desenvolvimento de tais competências nos futuros professores e potenciação da sua valorização em contexto profissional posteriormente. Ainda assim, e apesar da verificação do pouco suporte legislativo para a formação de professores também no sentido de estes serem preparados para irem ao encontro do desenvolvimento das competências exigidas no Perfil dos alunos para o século XXI, observa-se alguma autonomia das escolas superiores de educação na gestão dos currículos de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico ao revelarem diferentes matrizes curriculares. No entanto, verifica-se, através de uma pequena minoria de instituições de educação superior, segundo o estudo de Pereira (2020) que analisou os currículos de 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal, a valorização pontual e pouco expressiva de competências criativas através de unidades curriculares desenhadas especificamente com esse intuito como é o caso verificado na CRIES1 e mediante o universo de escolas		verifica-se, através de uma pequena minoria de instituições de educação superior, segundo o estudo de Pereira (2020) que analisou os currículos de 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal, a valorização pontual e pouco expressiva de competências criativas através de unidades curriculares desenhadas especificamente com esse intuito como é o caso verificado na CRIES1 e mediante o universo de escolas contempladas no presente estudo. A valorização pontual e pouco expressiva da criatividade quer através da legislação para a Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Portugal quer através dos currículos para os seus cursos de mestrado acentua assim a urgência de uma atualização tanto legislativa ao nível da formação de professores e por forma a de, estes, se prepararem para poderem ir ao encontro do desenvolvimento das competências dos seus futuros alunos, competências essas consagradas no Perfil dos aluno para o século XXI, como de uma atualização ao nível de currículos das escolas superiores de educação que melhor se ajuste e prepare os futuros professores para valorizarem e desenvolverem também, posteriormente, nos seus futuros alunos, competências constantes no Perfil dos Alunos para o século XXI, desenhado pelo Ministério de Educação português em 2018, e de entre as quais se realça a criatividade.

		contempladas no presente estudo.		

Apêndice 41

Objetivo Geral - Relações entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os Currículos do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes do mesmo curso têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.

Tratamento dos resultados da análise de conteúdo - Relaciona os objetivos específicos 1. f) e 1. e), possibilitando o alcance do Objetivo Geral e consequentemente resposta à questão orientadora: Que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os Currículos do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes do mesmo curso têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo?			
Objetivo Geral:	**Obj. Esp. 1.f) Relação entre as recomendações do Ministério de Educação acerca do desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores e os Currículos escolares dos cursos de mestrado das escolas abrangidas no estudo e no âmbito da criatividade.**	**1.e) Relação entre as práticas pedagógicas compreendidas para desenvolver a criatividade durante o Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e os currículos do mesmo.**	**Análise**

Obj1- Conhecer que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os Currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes têm acerca das práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo.	Atualmente a formação de professores do 1º ciclo do ensino básico é enquadrada no Decreto-Lei n.º 79/2014 e vem definir a Licenciatura de formação de professores num 1º ciclo de estudos que garanta a formação base na área da docência e o Mestrado da formação de professores num 2º ciclo de estudos que confira a habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento em que se está a especializar através do complemento dessa formação aprofundando conhecimentos nas áreas de conteúdos e disciplinas do mesmo grupo. Refere ainda quen"Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada." (p.2819) No seu preâmbulo o mesmo Decreto aponta para a necessidade de uma formação exigente no conhecimento dos conteúdos da área de docência e didáticas a ela respetivas como forma de assegurar uma formação inicial de professores de qualidade considerada preconizadora de efeitos consideráveis no aumento da qualidade do sistema de ensino. Refere ainda que a profundidade do conhecimento dos professores nas suas áreas específicas se repercute expressivamente na autonomia e segurança do professor em sala de aula, traduzindo-se numa maior qualidade de aprendizagem dos alunos e aponta para uma formação inicial dos professores essencial e insubstituível na garantia da qualidade de formação profissional para a docência. Referem-se nele também as alterações relativas ao aumento da duração de mestrados de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o máximo de quatro semestres, alteração da distribuição dos créditos dentro do currículo e também a separação dos mestrados em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico em duas vertentes: formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal e formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais. Ainda acerca do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de Maio, o mesmo estipula uma estrutura curricular do 1º ciclo de estudos conducente à obtenção de licenciatura em Educação Básica com um número de 180 créditos distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 125; b) Área educacional geral: mínimo de 15; c) Didáticas específicas: mínimo de 15; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15. Relativamente à componente de formação a), na área de docência, consideram-se os seguintes créditos mínimos: a) Português: 30; b) Matemática: 30; c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; d) Expressões: 30.	Mediante a análise dos currículos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico pôde observar-se que das instituições de ensino superior contempladas no presente estudo a Escola Superior de Educação CRIES1 foi a que neste universo revelou no seu plano de estudos, tanto no curso de licenciatura como no de mestrado, a promoção de competências criativas de uma forma direta através das Unidades Curriculares: "Artes, Criatividade e Desenvolvimento", patente no plano de estudos de licenciatura de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e "Língua, Literacia e Criatividade", patente no plano de estudos de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico. No entanto, e analisando as representações sociais de docentes e discentes dessa mesma instituição de ensino superior CRIES1, unanimes, revela-se uma clara discrepância entre o curricularmente exposto para a promoção de competências criativas e as práticas pedagógicas compreendidas nesse sentido. Tanto docente como discentes consideram que, na maioria das disciplinas a criatividade dos alunos é pouco desenvolvida. O docente considera que o momento atual na educação reflete um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e as alunas referem que a criatividade durante o curso não é muito desenvolvida devido aos professores porque, para desenvolverem a criatividade têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, e também porque trabalhar criativamente, segundo as mesmas, implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que pode ser desconfortável para os professores que não são tão abertos e recetivos à criatividade, ou por não dominarem determinado conteúdo ou por não estarem motivados para desempenhar determinada função. Curiosamente a Escola Superior de Educação CRIES3, que não apresenta diretamente nenhuma unidade curricular explícita ao desenvolvimento da criatividade durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo é no entanto a que apresenta maior concordância entre docente e discentes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências criativas, sendo considerado por ambas as posições, e na generalidade, haver a promoção da criatividade durante o mesmo, mesmo não existindo nenhuma unidade curricular explicitamente direta para o desenvolvimento da mesma. Neste sentido, realça-se o referido por consenso geral de	O Perfil dos Alunos para o século XXI homologado através do Despacho n.º 6478/2017 no qual o Ministério de Educação português realça as competências necessárias dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, juntamente com a literatura investigacional internacional acerca da importância do desenvolvimento da criatividade para o século XXI referida na revisão da literatura, incitaram a presente pesquisa do projeto doutoral, na procura de respostas para tentar compreender como estão os futuros professores a ser preparados para irem ao encontro do desenvolvimento de tais competências nos seus futuros alunos, nomeadamente das competências criativas destacadas pelo Ministério da Educação no documento acima referido e enquadrado em documentos internacionais como: *European Union's Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, *Future of Education and Skills: Education2030* da OCDE, *Education 2030 Framework for Action* desenhado pela UNESCO. Assim, através do objetivo geral do presente estudo, a investigadora tentou conhecer que relações existem entre as recomendações do Ministério de Educação sobre o desenvolvimento da criatividade em contexto de formação de professores, os Currículos escolares do Curso de Mestrado de Formação de Professores do 1ºciclo de Ensino Básico e no âmbito da criatividade, e as representações sociais que docentes e discentes têm acerca da criatividade, sua importância e práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a criatividade durante o mesmo. Num estudo exaustivo e aprofundado em várias vertentes, que combinou informações obtidas por diversas fontes e instrumentos tais como revisão da literatura e inquéritos por entrevistas individuais e grupais, e por questionários, a investigadora, foi etapa a etapa, confrontando, triangulando e filtrando a informação recolhida para atender primeiramente aos objetivos específicos, e, para gradual e intensivamente, alcançar humildemente, uma ou várias possíveis relações que pudessem atender ao seu objetivo geral. Numa busca constante por compreender os trâmites legais pelos quais se tece a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e no âmbito da criatividade, a investigadora relembra primeiramente a reformulação legislativa acerca do Perfil dos Alunos para o século XXI à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 para o qual "questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual" (p. 7) e no qual se estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo do ensino obrigatório. Um ano depois, é aprovado o Decreto-Lei nº 55/2018 que considera fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores, conferindo-lhes assim autonomia, para que, em diálogo com os alunos, as famílias e comunidade, possam beneficiar de uma maior flexibilidade curricular por forma a ir ao encontro dos Princípios, Áreas de Competência e Valores desenhados no Perfil dos Alunos para o século XXI à Saída da Escolaridade Obrigatória. No entanto, tal possibilidade de autonomia para gestão curricular alicerçada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 direciona-se específica e diretamente para os ensinos básico e secundário, sendo omissa qualquer necessidade de ajustes ou de adaptações também ao nível do ensino superior, e sobretudo, para os currículos dos cursos de formação inicial de professores que posteriormente irão formar os alunos segundo as orientações consagradas no Perfil dos Alunos para o século XXI à Saída da Escolaridade Obrigatória desenhado pelo Ministério de Educação Português. Nesta continuidade, e num quadro de mudanças visíveis ao nível governamental para o ensino básico e secundário que conferem às escolas

	Sendo a Licenciatura em Educação Básica o requisito mínimo em Portugal para aceder ao 2º ciclo de estudos conducente a mestrados que habilitem profissionalmente ao ensino do 1ºciclo do Ensino Básico, consideram-se as seguintes estruturas curriculares no referido Decreto-Lei n.º 79/2014: 1- Para a obtenção do grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico são necessários 90 créditos, distribuídos pelas seguintes componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 18; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 21; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 32. Os trâmites que visam as componentes de formação para obtenção de qualificação profissional são especificadas no decreto anteriormente referido e seguidamente enunciados: a) Área de docência: "A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento" e o "aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré- escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares." (p.2821); b) Área educacional geral: "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade" […] "integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula" (p.2821); c) Didáticas específicas; "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência" (p.2821); d) Área cultural, social e ética, assegurada no âmbito das restantes componentes de formação e tendo-se fundido com a componente de Formação em metodologias de investigação educacional (MIE) visa: "A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo	docentes e discentes ao relacionarem o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade e com o facto ainda, de tal desenvolvimento não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, como também, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente. Paralelamente às representações sociais acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso do docente e discentes da CRIES1, estão também as da docente e grande maioria das discentes da CRIES2. Assim, as discentes consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo. As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras, mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que são dadas poucas ferramentas para a despoletar e distinguem inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades (apesar de não sentirem refletido tal incentivo na avaliação), ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que, assim sendo, os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Observando também as unidades curriculares do curso de mestrado de 1º ciclo do ensino básico da CRIES2 verifica-se a ausência de qualquer unidade curricular específica para o desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, emerge a questão perentória: que contributos efetivos têm os currículos nas práticas pedagógicas dos professores? Sendo guias orientadores, como se explica a discrepância entre o curricularmente expresso e as práticas pedagógicas compreendidas na Escola superior de educação CRIES1 ou o desenvolvimento da criatividade através das práticas pedagógicas sentidas por docente e maioria de discentes na CRIES3 apesar de, nessa instituição, não haver	uma maior autonomia na gestão dos seus currículos com o intuito de poderem ir ao encontro das necessidades prementes do século XXI, volta-se o olhar ainda mais atento para a legislação ao nível da formação inicial de professores e no âmbito da criatividade. Assim, e observando o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 79/2014 no qual a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico se enquadra, é nele, realçada a necessidade de uma formação exigente no conhecimento dos conteúdos da área de docência e didáticas a ela respetivas como forma de assegurar uma formação inicial de professores de qualidade considerada preconizadora de efeitos consideráveis no aumento da qualidade do sistema de ensino, e ainda, que a profundidade do conhecimento dos professores nas suas áreas específicas se repercute expressivamente na autonomia e segurança do professor em sala de aula, traduzindo-se numa maior qualidade de aprendizagem dos alunos. Desta forma, o Ministério de Educação reconhece e realça a formação inicial dos professores como essencial e insubstituível na garantia da qualidade da formação profissional para a docência, do sistema de ensino e das aprendizagens dos alunos. O mesmo decreto define a Licenciatura de formação inicial de professores num 1º ciclo de estudos que garanta a formação base na área da docência, e o Mestrado da formação de professores num 2º ciclo de estudos que confira a habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento em que se está a especializar através do complemento dessa formação aprofundando conhecimentos nas áreas de conteúdos e disciplinas do mesmo grupo. Refere ainda, que "Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada." (p.2819) Os trâmites que visam as componentes de formação para obtenção de qualificação profissional são especificados no mesmo decreto e seguidamente enunciados: Área de docência: "A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento"(p.2821), e o "aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré- escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares." (p.2821); Área educacional geral: "Abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade" (p.2821), e especifica ainda as áreas e temas a abordar tais como: "as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula" (p.2821); Didáticas específicas: "Abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência" (p.2821); Área cultural, social e ética, assegurada no âmbito das restantes componentes de formação e tendo-se fundido com a componente de Formação em metodologias de investigação educacional (MIE) visa: "a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género" (p.2822), "b) O

	os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias; d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente." (p.2822); a) Iniciação à prática profissional: "Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula; Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; Realiza- se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara […] perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;" e "numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos" (p.2821). No entanto, e apesar das constantes mutações legislativas visíveis e como referidas anteriormente, em 2015, após implementação do Decreto-Lei n.º 79/2014 atualmente em vigor, e passados 29 anos após implementação da LBSE e da formalização de um dos pilares da educação no ponto 5 do artigo 2º do capítulo I, a promoção do "desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de ideias, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de Outubro de 1986, p. 3068), Azevedo (2015) evidencia ainda a existência de uma escola caraterizada pela uniformização de massas de alunos e baseada em princípios de homogeneização de tempo, espaço, ação e indivíduos, uma escola construída ainda com visões do séc. XIX mas para o século XXI, durante o qual se mudaram os estudantes, sociedade e mercado de trabalho e sendo por isso urgente, mudar também a educação. Azevedo acrescenta ainda: "A escola da atualidade continua a seguir o modelo encetado na revolução industrial onde o professor ensina todos da mesma forma, ao mesmo tempo e num mesmo lugar com	nenhuma unidade curricular direta e específica para o desenvolvimento da criatividade? Numa perspetiva de tentar compreender tais discrepâncias entre currículos e representações sociais de práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade, realça-se um fator considerado determinante pelos docentes para a potenciação da criatividade nos alunos, o da conjugação entre a herança cultural do aluno e o modelo de professor. Contudo, de referir ainda que a maioria dos docentes inquiridos considera também que a generalidade dos alunos de hoje têm uma certa "preguiça" mental e criativa, pois preferem receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação de inventarem as suas próprias receitas, ou ainda, e numa perspetiva da maioria das alunas inquiridas, que os professores ou não querem ter mais trabalho acrescido ao prepararem aulas e desafios criativos ou não têm motivação para pensar criativamente.	alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência"(p.2822), "c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias" (p.2822), e "d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente."(p.2822); Iniciação à prática profissional: "Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula"(p.2821), "Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula"(p.2821), "Realiza- se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara" (p.2821), e tem uma "perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem" (p.2821) e o "desenvolvimento profissional dos formandos…"(p.2821); Ora, após a observação exaustiva do Decreto-Lei n.º 79/2014 acima citado e segundo o qual se rege atualmente a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico, e mesmo tendo consciência que tal decreto fora homologado antes do Despacho n.º 6478/2017 acerca do Perfil dos alunos para o século XXI e, para o ensino obrigatório, para além de, nele, na altura, ainda não se verificar qualquer alusão explícita para o desenvolvimento de competências criativas nos futuros professores, mesmo já havendo diversas diretrizes internacionais nesse sentido como verificado através da revisão da literatura, a mesma omissão perdura no tempo e mesmo depois de o Ministério da Educação ter homologado o Despacho n.º 6478/2017. Após intensa pesquisa para aferir da existência de algum posterior documento legal que interligasse as competências a desenvolver nos alunos do século XXI à saída da escolaridade obrigatória e a formação inicial de professores que futuramente iriam desenvolver tais competências, não se verificou nenhum ajuste legislativo até à presente data neste sentido, e que realce também a necessidade do desenvolvimento de competências criativas nos futuros professores para sua potenciação e valorização em contexto profissional posteriormente. De salientar neste âmbito também, o destaque dado por docentes e discentes inquiridos, para o professor, enquanto exemplo e modelo a seguir para os alunos, sendo por isso, mais um motivo para a necessidade de se desenvolver a criatividade dos alunos futuros professores durante o curso: "Não podemos pretender que desenvolvam a criatividade nos seus alunos no futuro profissional, sem que tenham a oportunidade de desenvolver a sua própria criatividade na formação inicial." (resposta obtida por um docente através de pergunta aberta de questionário). Neste sentido, relembra-se Nóvoa (2009) aquando se refere a um início do século XXI marcado pelo regresso dos professores ao centro das preocupações educativas e pelo que se considerava por bom professor, preocupação essa também refletida, no acrescento de mais uma missão para o professor e consequente alteração legislativa como sucinta e seguidamente se explana. Assim, e numa continuidade reflexiva acerca das alterações jurídicas e curriculares dos cursos de formação inicial de professores do 1º ciclo, a investigadora relembra a adaptação curricular feita após a elaboração do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996, no qual se anuncia a conjugação de uma quarta missão da educação à clássica trilogia em voga no final do século XX baseada no saber, no saber fazer e no saber ser: a de aprender a viver juntos (Nóvoa, 2009). Tal missão, é posteriormente enfatizada por Jaques Delors através dos quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer

	dezenas de alunos. Uma escola é, pois, uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de conteúdos/atividades pré-formatadas. É preciso preparar os jovens e mudar este paradigma." (2015, 1º parág.) Ainda nesta continuidade de raciocínio, e observando compreensivamente os dois regimes jurídicos referentes à habilitação profissional para a docência com as respetivas alterações nos currículos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, o primeiro instituído em 2007 (Decreto-Lei n.º 43/2007) na sequência do Processo de Bolonha e o segundo em 2014 (Decreto-Lei n.º 79/2014) que implicaria alterações a partir de 2015/2016, Lopo sugere "uma leitura redutora, quer dos resultados da investigação nacional sobre formação inicial de professores, quer das recomendações dos estudos e relatórios internacionais de análise comparada que são invocados nesse texto legal para justificar, justamente, a introdução dessas alterações". (2016, p. 2) Ainda assim, e numa constante reformulação legislativa que possibilite a satisfação das atuais diretrizes explícitas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 para o qual "questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual" (p. 7) e que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo do ensino obrigatório, é aprovado o Decreto-Lei n.º 55/2018 que considera fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores, conferindo-lhes assim autonomia, para que, em diálogo com os alunos, as famílias e comunidade, possam beneficiar de uma maior flexibilidade curricular por forma a ir ao encontro dos Princípios, Áreas de Competência e Valores desenhados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo que, e no entanto, tal possibilidade de autonomia para gestão curricular alicerçada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 se reduz aos ensinos básico e secundário, não contemplando também o ensino superior, e sobretudo, a formação de professores que posteriormente irá formar os alunos segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória desenhado pelo Ministério de Educação Português. Nesta continuidade, e num quadro de mudanças visíveis ao nível governamental para o ensino básico e secundário, que conferem às escolas uma maior autonomia na gestão dos seus currículos com o intuito de irem ao		(saber agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (saber cooperar com os outros), e aprender a ser (conceito principal integrador dos anteriores). (UNESCO, 2012a) Em Portugal, tal preocupação educativa de aprender a viver juntos reflete-se também através da consideração da componente de saberes culturais, sociais e éticos nos currículos de formação inicial de professores e por forma a contemplar uma formação cada vez mais multifacetada e multidisciplinar que desse resposta à crescente diversidade cultural presente na escola (Deliberação nº 1488/2000, 2000), e perspetivando, na transição para o século XXI, o papel do professor cada vez mais alargado e direcionado para uma crescente valorização do professor reflexivo, investigador, intercultural e gestor de currículo dada a complexidade das situações presentes nos espaços e práticas pedagógicas. (Leite, 2005). Neste seguimento, a deliberação emanada pela UNESCO em 1996 teve repercussões ao nível legislativo e na prática no sistema educativo português, através da criação da componente de saberes culturais, sociais e éticos nos currículos de formação inicial de professores, e é neste pressuposto de adaptação e reformulação dos planos de formação de professores às reais necessidades da atualidade, que várias entidades, quer individuais, empiricamente como os docentes e discentes inquiridos ou cientificamente como investigadores como Trilling & Fadel (2009) ou Schleicher (2012), quer organizacionais como a OCDE (2018), UNESCO (2016) entre tantos outros, enfatizam a necessidade de criar um plano estratégico com novas linhas orientadoras acerca dos programas de formação de professores e da educação para o século XXI. Contudo, observando sucinta e reflexivamente os regimes jurídicos referentes à habilitação profissional para a docência no século XXI, tanto o Decreto-Lei n.º 43/2007 formalizado na sequência do Processo de Bolonha é apontado por Ceia (2007b) como mais uma lei reflexo de uma cadeia em espiral com 30 anos, reveladora de uma falta de pensamento estratégico no que diz respeito à formação inicial de professores ao fazer sobressair a tónica de uma filosofia de formação de professores generalistas, como o atual Decreto-Lei n.º 79/2014, é referido por Lopo como um resultado de "uma leitura redutora, quer dos resultados da investigação nacional sobre formação inicial de professores, quer das recomendações dos estudos e relatórios internacionais de análise comparada que são invocados nesse texto legal para justificar, justamente, a introdução dessas alterações"(2016, p. 2). Ainda nesta mesma linha reflexiva, passados 29 anos após implementação da LBSE e da formalização de um dos pilares da educação no ponto 5 do artigo 2º do capítulo I, a promoção do "desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de ideias, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de Outubro de 1986, p. 3068), e apesar das constantes mutações legislativas visíveis ao longo do tempo, um ano após a implementação do Decreto-Lei n.º 79/2014 atualmente em vigor, Azevedo (2015) aponta também para a existência de uma escola caraterizada pela uniformização de massas de alunos e baseada em princípios de homogeneização de tempo, espaço, ação e indivíduos, uma escola construída ainda com visões do séc. XIX mas para o século XXI, durante o qual se mudaram os estudantes, sociedade e mercado de trabalho e sendo por isso urgente, mudar também a educação. O mesmo acrescenta ainda que a escola atualmente ainda segue o modelo preconizado durante a revolução industrial e no qual o professor ensinava todos da mesma forma, tempo e lugar. "Uma escola é, pois, uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de conteúdos/atividades pré-

	encontro das necessidades prementes do século XXI, volta-se o olhar para a legislação ao nível do ensino superior no contexto de formação de professores não se tendo verificado ainda nenhum ajuste legislativo ao nível da formação de professores, até à data, neste sentido, e que realce também a necessidade do desenvolvimento de tais competências nos futuros professores e potenciação da sua valorização em contexto profissional posteriormente. Ainda assim, e apesar da verificação do pouco suporte legislativo para a formação de professores também no sentido de estes serem preparados para irem ao encontro do desenvolvimento das competências exigidas no Perfil dos alunos para o século XXI nomeadamente, competências criativas, observa-se alguma autonomia das escolas superiores de educação na gestão dos currículos de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico ao revelarem diferentes matrizes curriculares. No entanto, verifica-se, através de uma pequena minoria de instituições de educação superior, segundo o estudo de Pereira (2020) que analisou os currículos de 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal, a valorização pontual e pouco expressiva de competências criativas através de unidades curriculares desenhadas especificamente com esse intuito, de potenciar competências criativas, e como é o caso verificado na CRIES1 e mediante o universo de escolas contempladas no presente estudo. A valorização pontual e pouco expressiva da criatividade quer através da legislação para a Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Portugal quer através dos currículos para os seus cursos de mestrado acentua assim a urgência de uma atualização tanto legislativa ao nível da formação de professores e por forma a de, estes, se prepararem para poderem ir ao encontro do desenvolvimento das competências dos seus futuros alunos, competências essas consagradas no Perfil dos aluno para o século XXI, como de uma atualização ao nível de currículos das escolas superiores de educação que melhor se ajuste e prepare os futuros professores para valorizarem e desenvolverem também, posteriormente, nos seus futuros alunos, competências constantes no Perfil dos Alunos para o século XXI, desenhado pelo Ministério de Educação português em 2018, e de entre as quais se realça a criatividade.		formatadas. É preciso preparar os jovens e mudar este paradigma." (2015, 1º parág.) Assim, e esboçado sucinta e reflexivamente o contexto legal da formação de professores em Portugal no século XXI, com pontos positivos e menos positivos, mas sobretudo, como algo mutável e não estanque, relembra-se o estudo de Bokdam, Ende, & Broek (2014) acerca das perspetivas da formação de professores do ensino básico na Europa e que contempla a existência de uma variação considerável de programas de formação inicial de professores mediante também as divergentes conceções nacionais do que se entende por bom professor, sendo que, e no entanto, o estudo de Connell (2009), salienta bem, que, mais importante do que o significado do bom professor no singular é a necessidade de formar modelos de bons professores e de bom ensino no sentido coletivo, modelos de formação de professores que apoiem práticas de ensino criativas, diversificadas e justas para uma educação futura diferente da do passado. Nesta continuidade, o olhar reflexivo volta-se sobre os currículos educativos, desenhados a partir de uma ideia de cidadão que se quer construir (Silva, 2010), e é neste sentido, reconhecendo a urgência em refletir e reformular a escola e os seus currículos, que em 2010 foi promovida em Assembleia da República, pela Comissão de Educação e Ciência conjuntamente com o Conselho Nacional de Educação, uma conferência com o intuito de debater questões como: "Que Currículo para o século XXI?", e "O que se pretende que os alunos aprendam na escola?" (Assembleia da República, 2010, p. 5) De salientar a intervenção de Maria Emília Brederode Santos na mesma conferência ao enfatizar a necessidade de pensar num currículo capaz de "equilibrar um tronco comum de saberes, capacidades e atitudes indispensáveis ao cidadão de hoje, mas que inclua também a criatividade, a capacidade de escolha, a capacidade de ter e exprimir uma marca pessoal." (Assembleia da República, 2010, p. 70) Nesta sequência evolutiva e tentando atualizar essas mesmas respostas ao contexto histórico e temporal, surge também em 2017, o Perfil para os Alunos do século XXI à saída da escolaridade obrigatória, emanado pelo Ministério de Educação e homologado através do Despacho n.º 6478/2017. Num quadro visível de mudanças legislativas para o ensino obrigatório, e procurando compreender de que forma os currículos de formação inicial de professores estão também eles a ser ajustados e enquadrados nas atuais premissas para o futuro da educação desenhadas pelo Ministério da Educação em Portugal, analisaram-se currículos de diversas Escolas Superiores de Educação do país, incidindo um olhar mais incisivo nas instituições de ensino contempladas no presente estudo, e acerca da existência ou não de alguma estrutura curricular destinada à promoção da criatividade por ser ela uma das competências a desenvolver nos alunos do século XXI segundo o Ministério da Educação português e organizações diversas a nível mundial como já referido anteriormente, e também por ser ela o foco principal do presente estudo, em contexto de formação inicial de professores. Assim, e relativamente aos planos de estudo conducentes ao grau de Mestre em Educação Básica, de salientar o estudo de Pereira (2020) que analisou os currículos de 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal e que refere a existência de apenas duas Unidades Curriculares de duas Escolas Superiores de Educação nas quais se observa a referência à criatividade. Uma destas instituições é a CRIES1 participante no presente estudo, e cujo currículo do curso de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico contempla a Unidade Curricular de "Língua, Literacia e Criatividade", e uma outra instituição de formação de professores, não incluída no presente estudo, e cujos currículos de mestrado em Ensino do

			1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, e Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, contemplam a Unidade Curricular de Expressões e Criatividade. O mesmo estudo, acrescenta ainda o facto de a Escola Superior de Educação denominada aqui por CRIES1, ser a única, (das 17 Escolas Superiores de Educação em Portugal analisadas), a integrar em ambos os ciclos de estudo uma Unidade Curricular relacionada com a criatividade. Neste contexto, e apesar da verificação do escasso suporte legislativo para a formação de professores no sentido a se potenciarem diretamente competências criativas nalguma estrutura curricular específica para o efeito e como referido anteriormente, observa-se no entanto, alguma autonomia das escolas superiores de educação na gestão dos currículos de Formação Inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico ao revelarem diferentes matrizes curriculares adaptadas ao contexto educativo atual. Contudo, através da observação de uma escassa minoria de instituições de formação de professores com unidades curriculares desenhadas especificamente com o intuito de potenciar competências criativas e como é o caso excecional verificado na CRIES1, é também necessário reforçar e subscrever a análise realizada por Pereira (2020), ao mencionar que existe uma valorização pontual e pouco expressiva da criatividade nos currículos de Formação de Professores do Ensino Básico em Portugal. Assim, e mediante a análise dos currículos de mestrado de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico, pôde observar-se que das instituições de ensino superior contempladas no presente estudo a Escola Superior de Educação CRIES1 foi a única, que neste universo revelou no seu plano de estudos, tanto no curso de licenciatura como no de mestrado, a promoção de competências criativas de uma forma direta através das Unidades Curriculares: "Artes, Criatividade e Desenvolvimento", patente no plano de estudos de licenciatura de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e "Língua, Literacia e Criatividade", patente no plano de estudos de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico. No entanto, e analisando as representações sociais de docentes e discentes dessa mesma instituição de ensino superior CRIES1, unanimes, revela-se uma clara discrepância entre o curricularmente exposto para a promoção de competências criativas e as práticas pedagógicas compreendidas nesse sentido. Tanto docente como discentes consideram que na maioria das disciplinas a criatividade dos alunos é pouco desenvolvida. O docente considera que o momento atual na educação reflete um momento histórico de muito pouca valorização e desenvolvimento da criatividade e as alunas referem que a criatividade durante o curso não é muito desenvolvida devido aos professores, ou porque, para desenvolverem a criatividade têm que sair da sua zona de conforto, sair fora dos parâmetros e que é muito mais fácil de trabalhar dentro de parâmetros bem definidos e delimitados, ou, porque trabalhar criativamente, segundo as mesmas, implica ampliação interior, tanto de quem expõe a criatividade como de quem se expõe à criatividade, o que poderá ser desconfortável para os professores que não são tão abertos e recetivos à criatividade, por não dominarem determinado conteúdo ou por não estarem motivados para desempenhar determinada função. Curiosamente a Escola Superior de Educação CRIES3, que não apresenta diretamente nenhuma unidade curricular explícita ao desenvolvimento da criatividade durante o curso de mestrado de formação de professores do 1º ciclo, é no entanto, a que apresenta maior concordância entre docente e discentes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências criativas, sendo considerada, por ambas as posições, e na generalidade, a existência da promoção da

			criatividade durante o mesmo, mesmo não existindo nenhuma unidade curricular explicitamente direta para o desenvolvimento da mesma. Neste sentido, realça-se o referido por consenso geral de docentes e discentes ao relacionarem o maior ou menor desenvolvimento da criatividade consoante o professor pela forma como apresenta os conteúdos, orienta as atividades, utiliza os recursos e por aquilo que entende e defende de criatividade e com o facto ainda, de tal desenvolvimento não estar dependente unicamente da forma de lecionar do professor e do que considera de criativo mas também, estar diretamente relacionado com a aluna enquanto indivíduo responsável por querer e permitir-se a si própria desenvolver criativamente. Paralelamente às representações sociais acerca do desenvolvimento da criatividade durante o curso do docente e discentes da CRIES1, estão também as da docente e grande maioria das discentes da CRIES2. Assim, as discentes de ambas as instituições consideram que a criatividade é muito pouco desenvolvida pelos professores durante o curso, e que tal desenvolvimento passa muito pela autoaprendizagem e vontade de ser criativo. As alunas, consensualmente, referem que a criatividade não é desenvolvida durante o curso como objetivo direto e que apenas uma pequena minoria de professores o faz. Consideram sim que são incentivadas para serem criativas através de palavras, mas que não aprendem a desenvolvê-la através de exercícios específicos com esse intuito. Nesta continuidade de raciocínio referem que é pedida criatividade verbalmente mas que são dadas poucas ferramentas para a despoletar e distinguem inclusive, incentivo verbal de desenvolvimento prático através de atividades (e apesar de não sentirem refletido tal incentivo na avaliação), ou seja, sentem que os professores incentivam mas não contribuem muito para o seu desenvolvimento e que, assim sendo, os professores do curso poderiam melhorar a formação das alunas promovendo mais exercícios práticos específicos para o desenvolvimento da criatividade como um objetivo direto. Neste sentido, emerge a questão perentória: que contributos efetivos têm os currículos nas práticas pedagógicas dos professores? Sendo guias orientadores, como se explica a discrepância entre o curricularmente expresso e as práticas pedagógicas compreendidas na Escola superior de educação CRIES1 ou o desenvolvimento da criatividade através das práticas pedagógicas sentidas por docente e maioria de discentes na CRIES3 apesar de, nessa instituição, não haver nenhuma unidade curricular direta e específica para o desenvolvimento da criatividade? Numa perspetiva de tentar compreender tais discrepâncias entre currículos e representações sociais de práticas pedagógicas para desenvolver a criatividade, realça-se um fator considerado determinante pelos inquiridos e para a potenciação da criatividade nos alunos, o da conjugação entre a herança cultural do aluno e o modelo de professor. Porém, os docentes, por unanimidade, consideram existir numa expressiva generalidade dos alunos de hoje, uma certa "preguiça" mental e criativa, ao preferirem receitas já inventadas ao invés de ter o trabalho ou satisfação de inventarem as suas próprias receitas, e numa perspetiva antagónica e da maioria dos discentes, os professores ou não querem ter mais trabalho acrescido ao que já lhes é imposto ou não têm motivação para pensar criativamente, e por isso, não preparam tantas aulas e desafios criativos como gostariam. No entanto, e apesar do aferido anteriormente, será talvez importante também relembrar e realçar a ideia da maioria dos inquiridos nas entrevistas e do referido pelo investigador científico Runco (2017) ao realçarem o "eu", o indivíduo como o principal responsável por permitir ou não que a criatividade se desenvolva, e ao que o investigador acresce ainda, que independentemente

			das influências sociais ou de outros fatores, a criatividade começa sempre com e no indivíduo. Nesta sequência de análises, conjugação e triangulação de informações aferidas no presente estudo, verifica-se assim uma pontual valorização e fraca expressividade da promoção de competências criativas nos futuros professores, quer através da legislação para a Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Portugal, quer através dos currículos dos cursos de mestrado das instituições de formação inicial de professores analisadas, quer também, através das representações sociais acerca das práticas educativas e no âmbito da criatividade preconizadas nessas mesmas instituições educativas, acentuando, assim, a urgência de uma atualização quer legislativa ao nível governamental, quer curricular e ao nível das instituições de formação de professores, quer das práticas pedagógicas imprimidas nesse contexto, e por forma a existir uma maior coerência com as orientações das diversas organizações mundiais, estudos científicos e premissas atuais do Ministério da Educação para a Educação em Portugal, para os quais a emergência da criatividade e urgência do seu desenvolvimento para viver no século XXI estão bem patentes. No entanto, independentemente de toda a panóplia de informação e conhecimento apresentada no presente estudo que pouco, na prática, abona a favor do desenvolvimento da criatividade, e permitindo-se o investigador em fazer uma humilde e esperançosa analogia criativa na qual compreende a criatividade como uma semente, num campo de terra mais ou menos fértil como sendo o potencial criativo ou material genético de cada um, e a luz do sol e condições ambientais como os fatores externos ao indivíduo, o ato de regar é associado à vontade consciente do criador, em regar a sua semente criativa, permitindo ou não, assim, o seu crescimento, sabendo, à partida, que, tal como se verifica na natureza, até nos ambientes mais inóspitos cresce, a mais bela flor!

Anexos

Anexo 1

INVENTÁRIO DE PRÁTICAS DOCENTES PARA A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

(Morais, Almeida, Azevedo, Alencar e Fleith, 2014)

1º- Leia atentamente as afirmações e avalie – se relativamente a cada situação; 2º- Coloque uma cruz na quadrícula que melhor corresponde à sua maneira de pensar, de acordo com a escala: **1= Discordo totalmente;** **2=Discordo** **3= Nem discordo nem concordo** **4= Concordo** **5= Concordo totalmente**						
1	Escuto com atenção as intervenções dos alunos	1	2	3	4	5
2	Desenvolvo competências de análise crítica nos alunos.	1	2	3	4	5
3	Dou oportunidade para alunos discordarem dos meus pontos de vista	1	2	3	4	5
4	Estimulo a iniciativa dos alunos.	1	2	3	4	5
5	Estimulo o aluno a ter novas ideias relacionadas com o conteúdo da disciplina	1	2	3	4	5
6	Ofereço aos alunos poucas opções de escolha em relação aos trabalhos a desenvolver	1	2	3	4	5
7	Estimulo os alunos a analisarem diferentes aspetos de um problema	1	2	3	4	5
8	Levo o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou tema de estudo	1	2	3	4	5
9	Valorizo as ideias originais dos alunos.	1	2	3	4	5
10	Faço perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar	1	2	3	4	5
11	Crio um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos	1	2	3	4	5
12	Dou tempo para alunos pensarem e desenvolverem novas ideias	1	2	3	4	5
13	Estimulo a curiosidade dos alunos com as tarefas que proponho	1	2	3	4	5
14	Na avaliação, exijo apenas a reprodução	1	2	3	4	5

	do conteúdo dado na aula ou no material de apoio					
15	Utilizo a mesma metodologia de ensino	1	2	3	4	5
16	Utilizo exemplos para ilustrar o que ensino na aula.	1	2	3	4	5
17	Tenho disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos.	1	2	3	4	5
18	Proporciono ampla bibliografia sobre os conteúdos abordados.	1	2	3	4	5
19	Tenho disponibilidade para atender os alunos fora da sala de aula	1	2	3	4	5
20	Preocupo-me apenas com o conteúdo informativo.	1	2	3	4	5
21	Desperto nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos.	1	2	3	4	5
22	Não estou atento aos interesses dos alunos	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração!