



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EMANUELA FERREIRA DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR-  
PESQUISADOR E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO COGNITIVO DA  
CRIATIVIDADE**

MANAUS-AM  
2021

**EMANUELA FERREIRA DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR-  
PESQUISADOR E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO COGNITIVO DA  
CRIATIVIDADE**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Área de concentração: Linha de Pesquisa 3 – Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos.

Pesquisa desenvolvida ao abrigo do convênio nº. 01/2018 pela SEDUC.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), financiadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

**ORIENTADOR: PROF. DR. EVANDRO LUIZ GHEDIN**

**MANAUS-AM  
2021**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

O48f Oliveira, Emanuela Ferreira de  
A formação inicial docente na perspectiva do professor-pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade / Emanuela Ferreira de Oliveira . 2021  
175 f.: 31 cm.

Orientador: Evandro Luiz Ghedin  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação de Professores. 2. Professor-Pesquisador. 3. Cognição. 4. Reflexão. 5. Criatividade. I. Ghedin, Evandro Luiz. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Dedico à memória de meu pai Francisco  
das Graças de Oliveira a realização deste  
mestrado.

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que triste os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!

Mário Quintana

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares, em especial minha mãe, Bernadete Ferreira de Oliveira, agradeço pelos livros caros adquiridos para meu estudo, além do apoio e torcida.

Ao meu filho Francisco, por entender todos os meus momentos de ausência por conta do mestrado, sempre com um sorrisinho no rosto.

Ao meu filho mais novo, Bernardo, que chegou nesse percurso formativo ressignificando meu ser e estar no mundo.

Ao Rodrigo Trovão dos Santos, pelo incentivo, compreensão e cumplicidade.

Ao meu professor orientador, Dr. Evandro Ghedin, por acreditar em mim e valorizar minha experiência formativa e profissional docente na Educação Básica.

À Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM, por valorizar o servidor, investindo na qualificação profissional dos professores.

Aos professores membros da banca do Exame de Qualificação, Dr. João Luiz da Costa Barros e Dr. Luís Sérgio Castro de Almeida, pelas contribuições e reflexões inerentes ao momento.

Aos professores membros da banca da Defesa, Dr. João Luiz da Costa Barros e Dra. Andrezza Belota Lopes Machado, pelas contribuições e pela generosidade de partilhar de suas experiências na Educação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação da Universidade do Estado do Amazonas, pela dedicação.

Aos colegas de pesquisa do Laboratório de Estudos em Neurodidática, pelo compartilhamento de saberes.

À Universidade do Estado do Amazonas – UEA, pela formação profissional, e pela oportunidade concedida para a realização deste estudo.

Às minhas colegas de profissão, que, por conta da árdua rotina na Educação Básica, acabam não conseguindo galgar a Pós-Graduação.

E a todos que durante esta caminhada me deram uma palavra positiva, muito obrigada.

As feridas se abrem na ausência dos sonhos, na ausência da utopia; as cicatrizes são as marcas desta ausência. Nada substitui o sonho senão nossa capacidade de sonhar, e nada elimina esta capacidade revolucionária, a não ser a desistência própria. Numa época de crise como a nossa, o caminho da busca de um tempo possível que não está presente é uma necessidade impulsionadora de nossa afirmação, enquanto humanidade em construção. O conhecimento é real porque toca a possibilidade de uma proximidade daquilo que está distante. Os limites do conhecimento são limites de nossas habilidades criativas, não da realidade da infinidade. Por isso, ele é busca permanente que possibilita, ao longo de toda trajetória, o descortínio de nosso próprio ser no horizonte do mundo.

*GHEDIN (2012, p. 164-165)*

## RESUMO

A investigação que aqui se apresenta refere-se à temática da Formação de Professores. No Campo da Educação, diversas pesquisas ocupam-se desta temática, entretanto, quando delimitamos esse tema ao modelo de formação do Professor-Pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade, reunimos um recorte pouco expressivo, que carece de mais estudos. Deste modo, levando-se em consideração este campo de pesquisa e nossa necessidade formativa no contexto amazônico, desenvolvemos esta pesquisa a qual se objetivou por conhecer como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-Pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade. Para atingirmos este objetivo geral, delimitamos outros objetivos específicos que consistiram em identificar os pressupostos teóricos sobre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador; compreender os principais estudos da Neurociência e da Psicologia Cognitiva que abordam o processo cognitivo da Criatividade e, refletir a relação entre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador e o desenvolvimento do Processo Cognitivo da Criatividade. Nosso percurso teórico-metodológico se deu por uma abordagem Hermenêutica Crítica, buscando construir uma interpretação desta realidade posta, de natureza complexa e heterogênea. Nossas técnicas de pesquisa consistiram em revisões sistemáticas, pesquisa bibliográfica, estudo documental, questionários e entrevistas estruturadas com o intuito de responder à seguinte questão central: como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-Pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade? O universo da pesquisa contemplou o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, participando do estudo 13 sujeitos, sendo 8 professores do curso e 5 egressos que já atuam na Educação Básica. Como resultados dessa investigação concluímos que a Criatividade como um processo cognitivo é um potencial humano, o qual pode ser desenvolvido por meio de interações ambientais que exijam do sujeito pensamento crítico, planejamento, resolução de problemas e originalidade, desse modo, a proposta formativa com base no paradigma do Professor-Pesquisador propõe este ambiente uma vez que o acadêmico sai da zona de passividade, utilizando a ferramenta da pesquisa para questionar sua própria prática, possibilitando a crítica, a criação de novos processos e a autonomia docente. Apesar desta constatação, concluímos também que, por mais que os professores que tiveram este tipo de formação possam ter um melhor desempenho criativo no âmbito profissional, é preciso considerar outros aspectos individuais como as questões emocionais e a saúde física e mental, bem como as questões relacionadas ao desenvolvimento e valorização profissional, como motivação, autonomia, identidade, remuneração e suporte físico e pedagógico para oportunizar o potencial criativo e genuíno.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Professor-Pesquisador; Cognição; Reflexão; Criatividade.

## ABSTRACT

The investigation presented here refers to the theme of Teacher Education. In the field of education, several researches are concerned with this theme, however, when we delimit this theme to the teacher-researcher training model and the development of the cognitive process of creativity, we gathered a little expressive cut, which needs further studies. Thus, taking into account this field of research and our training need in the Amazon context, we developed this research which aimed to know how Initial Teacher Education from the perspective of the Professor-Researcher develops the cognitive process in undergraduate students in Pedagogy of Creativity. In order to achieve this general objective, we delimited other specific objectives that consisted of identifying the theoretical assumptions about Teacher Education from the perspective of the Professor-Researcher; understand the main studies of Neuroscience and Cognitive Psychology that address the cognitive process of Creativity and reflect the relationship between Teacher Education from the perspective of the Professor-Researcher and the development of the Cognitive Process of Creativity. Our theoretical-methodological path was based on a Critical Hermeneutics approach, seeking to build an interpretation of this posed reality, of a complex and heterogeneous nature. Our research techniques consisted of systematic reviews, bibliographical research, documental study, questionnaires and structured interviews in order to answer the following central question: how Initial Teacher Education from the perspective of the Professor-Researcher develops the cognitive process in undergraduate students in Pedagogy of Creativity? The universe of research included the Licentiate Degree in Pedagogy at the State University of Amazonas, with 13 subjects participating in the study, 8 of which were professors from the course and 5 graduates who already work in Basic Education. As a result of this investigation, we conclude that Creativity as a cognitive process is a human potential, which can be developed through environmental interactions that require critical thinking, planning, problem solving and originality from the subject, thus, the training proposal based on in the Professor-Researcher paradigm it proposes this environment once the academic leaves the passivity zone, using the research tool to question his own practice, enabling criticism, the creation of new processes and teaching autonomy. Despite this finding, we also concluded that, although teachers who had this type of training may have a better creative performance in the professional sphere, it is necessary to consider other individual aspects such as emotional issues and physical and mental health, as well as issues related to professional development and enhancement, such as motivation, autonomy, identity, remuneration and physical and pedagogical support to create opportunities for creative and genuine potential.

**Keywords:** Teacher Education; Professor-researcher; Cognition; Reflection; Creativity.



## **LISTA DE SIGLAS**

|          |                                                                 |
|----------|-----------------------------------------------------------------|
| BDTD     | Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações                     |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular                                  |
| CEE-AM   | Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas             |
| CEP      | Comitê de Ética em Pesquisa                                     |
| ENS      | Escola Normal Superior                                          |
| IEA      | Instituto de Educação do Amazonas                               |
| PARFOR   | Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PPC      | Projetos Pedagógico do Curso                                    |
| PPGE     | Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                |
| RBS      | Revisão Bibliográfica Sistemática                               |
| SEDUC-AM | Secretaria de Educação do Amazonas                              |
| SNC      | Sistema Nervoso Central                                         |
| UEA      | Universidade do Estado do Amazonas                              |
| UFAM     | Universidade Federal do Amazonas                                |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                          | <b>12</b> |
| <b>Problematização do objeto de estudo e questão de pesquisa.....</b>                                                                            | <b>16</b> |
| <b>Tese de estudo .....</b>                                                                                                                      | <b>17</b> |
| <b>A definição dos objetivos da pesquisa .....</b>                                                                                               | <b>18</b> |
| <b>Procedimentos teórico-metodológicos .....</b>                                                                                                 | <b>19</b> |
| <b>Universo da pesquisa .....</b>                                                                                                                | <b>21</b> |
| <b>Técnicas de pesquisa .....</b>                                                                                                                | <b>22</b> |
| <b>Estado do conhecimento.....</b>                                                                                                               | <b>27</b> |
| <b>Justificativa.....</b>                                                                                                                        | <b>32</b> |
| <b>Organização das sessões.....</b>                                                                                                              | <b>33</b> |
| <b>1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR-<br/>PESQUISADOR: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E<br/>EPISTEMOLÓGICOS .....</b> | <b>35</b> |
| 1.1 AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO INICIAL DE<br>PROFESSORES .....                                                                      | 35        |
| 1.1.1 As teorias da aprendizagem e sua classificação .....                                                                                       | 38        |
| 1.1.2 As implicações da teoria de Jean Piaget na Educação .....                                                                                  | 40        |
| 1.1.3 Lev Vygotsky e a aprendizagem cognitiva mediada pela cultura .....                                                                         | 43        |
| 1.1.4 Os tipos de aprendizagem e sua relação com a Formação.....                                                                                 | 45        |
| 1.2 AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....                                                                                 | 49        |
| 1.2.1 Tendências Liberais .....                                                                                                                  | 54        |
| 1.3 OS PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES<br>NO BRASIL .....                                                                | 56        |
| 1.3.1 O Instituto de Educação do Amazonas e sua contribuição na formação de<br>professores.....                                                  | 61        |
| 1.4 OS PRINCIPAIS MODELOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE<br>PROFESSORES .....                                                                | 65        |
| 1.5 O PAPEL DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE .....                                                                                                | 68        |
| 1.6 O CONCEITO DE PROFESSOR-PESQUISADOR E A FORMAÇÃO PARA A<br>PRÁXIS INVESTIGATIVA .....                                                        | 72        |
| <b>2. O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE: ESTRUTURA, FUNÇÃO,<br/>DESENVOLVIMENTO E RELAÇÃO COM A CULTURA .....</b>                             | <b>75</b> |
| 2.1 O SISTEMA NERVOSO E O CONHECIMENTO .....                                                                                                     | 75        |

|                                                                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.2 OS PROCESSOS MENTAIS RESPONSÁVEIS PELA COGNIÇÃO .....                                                                                                                             | 78         |
| 2.2.1 Processos cognitivos básicos .....                                                                                                                                              | 79         |
| 2.2.2 Processos cognitivos superiores .....                                                                                                                                           | 81         |
| 2.3 O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE: ESTRUTURA E FUNÇÃO DO COMPORTAMENTO CRIATIVO.....                                                                                           | 87         |
| 2.4 A CRIATIVIDADE E A CULTURA: UM OLHAR SOBRE A VALORIZAÇÃO DA CRIATIVIDADE E A CRÍTICA COMO PRÁXIS DO HUMANO.....                                                                   | 90         |
| <b>3. O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DOCENTE POR MEIO DO ENSINO COM PESQUISA: UM OLHAR PARA A PRÁXIS DA UNIVERSIDADE .....</b>                                                     | <b>94</b>  |
| 3.1 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR À LUZ DAS TEORIAS .....                                                              | 95         |
| 3.1.1 A Psicologia Cognitiva, Neurociência e Educação .....                                                                                                                           | 95         |
| 3.1.2 Neologismos, críticas e propostas milagrosas para o desenvolvimento cognitivo .....                                                                                             | 97         |
| 3.2 ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEA) .....                                       | 99         |
| 3.2.1 Dados gerais da UEA e caracterização do curso de Pedagogia .....                                                                                                                | 99         |
| 3.2.1.1 Dados Gerais da ENS e finalidade do Curso de Pedagogia .....                                                                                                                  | 100        |
| 3.2.2 Concepções epistemológicas que fundamentam o PPC da Pedagogia e sua relação com a Criatividade.....                                                                             | 104        |
| 3.2.3 Habilidades desenvolvidas pelos estudantes, perfil do egresso e atividades no mercado de trabalho: quais aspectos do desenvolvimento da criatividade estão postos no PPC? ..... | 108        |
| 3.2.5 O desenvolvimento da Criatividade no Estágio Supervisionado.....                                                                                                                | 110        |
| 3.3 PERCEPÇÕES DOS FORMADORES DE PROFESSORES-PESQUISADORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA.....                                   | 112        |
| 3.3.1 A formação do professor-pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade no curso de Pedagogia: percepções dos professores sobre o PPC do curso .....      | 112        |
| 3.3.2 Desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade nas disciplinas da Pedagogia: relatos da práxis dos formadores de formadores.....                                         | 118        |
| 3.4 PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....                                   | 125        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                                     | <b>134</b> |

|                                                                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                            | <b>139</b> |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO (TCLE) .....</b>                            | <b>145</b> |
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS PARA OS PROFESSORES FORMADORES DO COLEGIADO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA .....</b> | <b>147</b> |
| <b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO (TCLE) PARA O EGRESSO DE CURSO.....</b>     | <b>149</b> |
| <b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA. ....</b>                              | <b>151</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa representa um estudo sobre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade. Minha relação com essa temática foi construída ao longo de minha formação acadêmica e profissional. Fiz parte da primeira turma de Licenciatura em Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (ENS/UEA), adentrado ao Ensino Superior ainda com dezessete anos em 2008, e sem ter concluído formalmente o Ensino Médio, motivo pelo qual tive que adiantar o ano letivo por meio de provas, visto que o vestibular da UEA acontecera no meio do ano.

Ao ingressar no curso de Pedagogia da ENS/UEA já tinha tido contato com a docência, seguindo os passos de minhas irmãs que tinham na docência a profissão. Durante os anos de 2002 a 2005 atuava ainda na adolescência como auxiliar em turmas de Educação Infantil, em uma escola particular sob administração de minha irmã, Regina Oliveira, então, ao escolher o curso de Pedagogia, tinha uma ideia dos desafios e possibilidades profissionais da profissão.

Entretanto, ao iniciar o curso na UEA me deparei com uma realidade nova, que articulava a docência ao universo científico. Até aquele momento, aquilo era uma novidade para mim, visto que minha concepção sobre docência não permitia uma compreensão que fosse além da reprodução fiel de metodologias, e, apesar de entender que havia muitas formas de ensinar, desde as mais tradicionais até as mais progressistas e construtivistas, eu não sabia que era possível um professor pesquisar sobre sua prática, e, propor com estas pesquisas novas formas de ensinar.

Então, ao conhecer o currículo pelo qual haveria de me formar, e pelas disciplinas que a cada ano iriam sendo ministradas, as questões sobre o professor-pesquisador e a reflexão ficaram marcadas em meu discurso e em minhas ações sobre a docência.

Antes mesmo de concluir o curso, em 2011, já havia passado em concurso público para atuar na rede estadual de ensino da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC-AM) e, após colação de grau, tomei posse como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1.

Ao me deparar com a atuação docente, percebi as especificidades e os desafios de lecionar nas escolas do Estado do Amazonas. Por conta de nossa região ter aspectos específicos em termos de geografia, biodiversidade e modelos de economia e desenvolvimento regional, experimentamos fenômenos educativos, que exigem de nós, docentes, estratégias as quais geralmente não foram contempladas nos “currículos tradicionais”<sup>1</sup> da formação de professores. Entretanto, esses desafios sempre foram encarados por mim como uma forma de ressignificação da minha práxis por meio da pesquisa, resultando em estratégias de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Minha formação foi desenvolvida em um modelo de ensino com pesquisa, por meio do qual pude conhecer e me apropriar do método científico através da Iniciação Científica e desenvolver pesquisas sobre Altas Habilidades/Superdotação ao longo de 3 anos de formação, além de desenvolver o estágio com observação participante, elencando problemáticas reais da docência para realizar a pesquisa na qual resultaria o trabalho de conclusão de curso.

Este breve relato se faz necessário, pois, foi do campo de atuação docente que percebi o quanto minha formação foi válida no sentido de me preparar profissionalmente para a docência, visto que, ao ouvir meus pares na lida diária, percebia o quanto a pesquisa me ajudava a conhecer minha realidade profissional, além de me situar em um contexto didático real, que sempre era promotor da aprendizagem significativa de meus alunos. Em contrapartida, via que a maioria de meus colegas de profissão reproduziam práticas que não atingiam todos os estudantes, além da dificuldade em lidar com situações que por conta de nossa realidade amazônica são bem comuns, como distorções idade/série, alunos falantes de outras línguas e pertencentes a outras culturas, além das especificidades de aprendizagem por conta de dificuldades diversas ou deficiências.

Essas questões eram sempre atenuadas quando eu, por conta de minha prática, divulgava meus trabalhos em feiras, seminários, congressos e revistas científicas, relatando minhas experiências assertivas em forma de pesquisa, além de demonstrar criatividade na execução de meus trabalhos e autonomia docente para

---

<sup>1</sup> Entende-se como um currículo tradicional de formação de professores uma estrutura baseada em conteúdos didáticos, pedagógicos e científicos que não permitem ao docente refletir sobre sua realidade e tampouco desenvolver a pesquisa de sua prática, como sustenta Saviani (2009).

colocar em prática ideias, muitas vezes “ousadas”, que mobilizavam a comunidade escolar em prol da aprendizagem.

Após seis anos de docência, tinha uma questão bem definida – ainda que no campo das ideias, que me fazia questionar a formação docente da qual eu fiz parte, ao mesmo tempo em que me perguntava a que tipo de formação meus pares tiveram acesso. Essa questão ora tomava diversas formas, mas geralmente ficava com a seguinte construção frasal – o que há de diferente na minha formação docente que me permite pensar a minha realidade profissional de forma crítico-reflexiva e trazer alternativas criativas e assertivas para os meus desafios no exercício da profissão, me diferenciando tanto de meus pares?

Essa questão esteve presente desde o início de minha atuação nas escolas, eu percebia como a minha formação havia me possibilitado desenvolver habilidades que me permitiam ir além, atingindo os objetivos de aprendizagem de meus estudantes. Percebi que, diferente de boa parte de meus pares, eu conseguia direcionar meu planejamento e minhas práticas docentes através de projetos que envolviam a problematização da realidade por meio da pesquisa. Desse modo, eu conseguia identificar as questões que precisavam de maior atenção. Como exemplo, em 2017, recebi um quantitativo grande de alunos imigrantes da Venezuela e Haiti, falantes de outras línguas e com dificuldade no processo de adaptação ao nosso modelo escolar. Essa foi uma realidade de quase todas as turmas da escola que trabalhava, entretanto, eu identifiquei que, apenas utilizando os procedimentos metodológicos de alfabetização ao qual estava acostumada não iria atingir os objetivos de aprendizagem destas crianças, o que me levou a sair da zona de conforto, questionar aquela realidade por meio da pesquisa, refletir sobre as questões durante o processo e propor novas abordagens.

Tivemos sucesso em nosso propósito, conseguimos alfabetizar os estudantes, garantindo seu acesso e permanência na escola. Porém, nem todos os outros colegas tiveram o mesmo desempenho. Desse modo eu percebi que eu tinha subsídios teóricos, metodológicos e procedimentais que me possibilitavam atuar daquela maneira.

Havia a questão da pesquisa, do desenvolvimento científico e da possibilidade criativa a partir deste processo, entretanto, após participar de uma feira de conhecimentos científicos e comparar o trabalho desenvolvido por mim com meus pares é que pude perceber que esta era uma questão que merecia um estudo

aprofundado em nível *strictu sensu*. Então, em 2018 tive a oportunidade de ingressar por meio de edital específico no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Dei entrada com um projeto segundo o qual me propunha a divulgar minhas práticas escolares com um grupo de professores por meio da pesquisa-ação, e tive a graça de ser aceita para compor o Laboratório de Estudos em Neurodidática do Prof. Dr. Evandro Ghedin.

Ao longo dos estudos nas disciplinas da Linha de Pesquisa 3 – Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos, eu pude me aprofundar em literatura específica. E, com as orientações e os estudos do laboratório pude conhecer, ainda que de modo propedêutico, algumas estruturas da cognição humana e a sua relação com o desenvolvimento da aprendizagem. O Laboratório de Estudos em Neurodidática é uma iniciativa de traçar intersecções entre os conhecimentos da formação de professores e das Neurociências. Lembro-me da primeira vez que nos reunimos, e o professor Ghedin nos trouxe a sinceridade de suas questões, onde naquele momento nos convidava a pensar junto com ele se era relevante buscar articular estes conhecimentos, aparentemente tão distintos ou se era um devaneio de uma mente curiosa.

Ao mergulhar em literatura mais específica sobre as Neurociências, bem como a Psicologia Cognitiva, e aprofundar o debate com os membros do grupo de estudo, ficava evidente que a questão proposta pelo professor era coerente e urgente, afinal se a aprendizagem é mobilizada pelos processos cognitivos em mediações internas e externas, como os professores, que são os profissionais da aprendizagem não tem em suas formações iniciais ou contínuas a contemplação destes estudos?

Assim, todas essas informações foram servindo para reformular o meu projeto de pesquisa, e então, eu percebi que não bastava apenas divulgar estratégias criativas para meus pares, visto que as técnicas se esgotam à medida que as diversidades se reconfiguram. Percebi assim, que precisava ir além e pesquisar o que de fato houve em minha formação docente que me ajudava a pensar minha realidade e dar soluções didáticas criativas.

E, assim, em parceria com meu orientador, e de forma colaborativa com meus pares de pesquisa no laboratório de Neurodidática, pude reelaborar minha questão de pesquisa, à qual pretendo responder no escopo deste trabalho dissertativo.



## **Problematização do objeto de estudo e questão de pesquisa**

Em uma análise histórica sobre a formação de professores, Saviani (2009) destacou que a formação docente tem como base a articulação entre o pensamento do Estado, da academia e da sociedade, e que nem sempre há consenso entre os modelos formativos pensados por esses segmentos.

Pelo Estado, a formação de professores nem sempre foi vista como um problema que necessitasse de estudos e diálogos. É apenas quando há necessidade de instruir a população para ocupar os postos no mercado de trabalho que esse segmento propõe as primeiras políticas educacionais para a formação docente (SAVIANI, 2009). Já, enquanto sociedade, a necessidade de refletir sobre educação e os processos educativos nem sempre está em primeiro plano, visto que, para a maioria da população, é muito difícil pensar a sua própria realidade quando se está submetido a um sistema capitalista selvagem, onde a subsistência fica cada vez mais difícil. Na academia, os estudos avançaram bastante sobre esse objeto de estudo, resultando em uma vasta produção que se ocupa em trazer reflexões sobre diversos processos formativos.

Apesar do avanço nas produções científicas, historicamente as políticas educacionais para a docência no Brasil apresentaram uma série de descontinuidades (SAVIANI, 2009), fazendo com que muitas vezes retrocedêssemos em vista aos diversos estudos divulgados sobre as melhores formas de atingirmos o objetivo da educação formal com processos didáticos adequados.

Diversos paradigmas surgiram para repensar a formação docente, alguns aspectos mais ocupados com a didática, outros modelos destacando a importância do domínio técnico e conteúdos científicos. Entretanto, a partir das décadas de 60 e 70, dois paradigmas formativos ganharam destaque no cenário global e nacional, trazendo para a formação de professores a necessidade da reflexão e da pesquisa da práxis. Os pensamentos pioneiros de Dewey (1952) se propagaram, colaborando para que outros teóricos desenvolvessem estudos mais específicos como Schön (1983); Zeichner (1993); Stenhouse (1991); Elliot (2005); Candau (1986); Saviani (2009); Brezinski (1987); Nóvoa (1992); Sacristán e Pérez Gomes (1995); Freire (1996); Contreras (2002); Pimenta (2012); Ghedin, Oliveira e Almeida (2015); Libâneo (1985); Lima (2001) e vários outros que apresentaremos no decorrer deste trabalho.

Pensando nos avanços do conhecimento sobre o desenvolvimento humano, autores como Kandel *et al.* (2014); Bear *et al.* (2017); Sternberg e Sternberg (2017); Lent (2010); Maturana e Varela (2001) evidenciaram em seus estudos como funcionam as estruturas físicas, cognitivas e comportamentais. Isso nos faz entender de modo mais preciso, como nosso cérebro trabalha para que haja a aprendizagem. Com esses avanços, alguns teóricos buscaram lançar mão desse conhecimento para relacioná-lo com a Educação, evidenciando, assim, a necessidade de repensar os processos educativos e a própria didática. Destacamos autores como Cosenza e Guerra (2011); Ghedin e Peternella (2016); Códea (2019) entre outros, que buscam traçar convergências entre os saberes neurocientíficos e a educação.

Tendo como base essa literatura – recorrente na minha formação acadêmica em nível *strictu sensu*, e em nossas pesquisas no laboratório de Neurodidática, começamos a redesenhar nossa proposta de estudo. Ao amadurecer nossas leituras, propomos, como questão central, investigar **como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-Pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade?**

Após o amadurecimento dessa questão de modo colaborativo com meus pares de pesquisa, iniciei um trabalho sistemático para organizar as etapas de desenvolvimento deste estudo, definindo as questões norteadoras, tese de estudo, percurso metodológico e literaturas.

### **Tese de estudo**

Como parte de um processo de construção do conhecimento, definimos uma tese de estudo cujo objetivo é colaborar para o avanço do conhecimento científico sobre nosso objeto. Desse modo, após a leitura sistemática de diversas literaturas sobre Formação de Professores, as quais tive contato tanto na formação inicial quanto no curso de Mestrado, bem como os novos conhecimentos de Neurociências e Psicologia Cognitiva, que debatemos coletivamente e sistematicamente nas reuniões do laboratório e de modo mais “curioso” individualmente, além dos saberes construídos em minha formação e exercício profissional, os quais constituem-se de pesquisas envolvendo as minhas práticas diferenciadas mediante os desafios da docência, elaboramos a ideia de que *a Formação de Professores na Perspectiva do Professor-Pesquisador desenvolve o processo cognitivo da Criatividade através da*

*estimulação da capacidade crítico-reflexiva, desse modo, esses professores são capazes de atuar de forma original e criativa, ressignificando sua práxis frente aos desafios da docência.*

### **Questões Norteadoras**

Ao definirmos uma questão central de pesquisa, a qual se apresentou genuína, pois, apenas com nossas leituras não conseguimos elucidar, outros questionamentos foram se desdobrando. Essas questões perpassaram sobre os conceitos epistemológicos, as experiências curriculares da formação de professores vividas no Brasil e no mundo e a relação em especial entre o desenvolvimento da Criatividade na formação do professor-pesquisador. Assim, construímos as questões norteadoras que consistiram em:

- Quais os pressupostos teóricos sobre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-pesquisador?
- Como os principais estudos da Neurociência e da Psicologia Cognitiva abordam o processo cognitivo da Criatividade e seu desenvolvimento?
- Qual a relação entre a Formação de professores na perspectiva do Professor-pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade nos discentes de Pedagogia?

### **A definição dos objetivos da pesquisa**

Para responder nossa questão de pesquisa, formulamos o objetivo geral desta dissertação, que consiste em **conhecer como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-Pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade**. Nessa intenção, construímos três objetivos específicos que nortearam as etapas da pesquisa, compondo os capítulos deste trabalho escrito.

Os objetivos específicos são:

1. Identificar os pressupostos teóricos sobre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador.

2. Compreender os principais estudos da Neurociência e da Psicologia Cognitiva que abordam o processo cognitivo da Criatividade.
3. Refletir a relação entre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador e o desenvolvimento do Processo Cognitivo da Criatividade.

### **Procedimentos teórico-metodológicos**

A sistematização do conhecimento humano sempre foi uma tarefa complexa e exigente. No âmbito dos paradigmas e pressupostos metodológicos, as pesquisas em educação evoluem a cada dia, trazendo à tona realidades dicotômicas e plurais.

Dessa forma, um objeto investigativo exige sempre uma preocupação metodológica que esteja suficientemente amadurecida. Para Ghedin e Franco (2011), a pesquisa em educação deve ser pensada de modo que dê suporte para que o sujeito não se torne refém do objeto investigado e dos conceitos analíticos utilizados nas interpretações das relações presentes nos processos investigativos.

Levando em consideração a especificidade de nosso objeto, optamos por desenvolver este estudo na perspectiva metodológica da **Hermenêutica Crítica**, por compreendermos que essa reflexão

[...] caracteriza-se fundamentalmente por ser atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona; que, enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 108).

Esse método embasado na criticidade nos permitiu analisar nosso objeto compreendendo sua complexidade histórica, política e social, visto que o conhecimento não surge ao acaso, “mas insere-se numa tradição, num processo histórico, e é essa tradição que, evidenciando seu compromisso epistemológico e metodológico, permite o avanço da ciência” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 116).

Ainda sobre a Hermenêutica Crítica como perspectiva teórico-metodológica nas pesquisas em Educação, podemos afirmar que ela se apresenta como uma alternativa que melhor corresponde à dinâmica da pesquisa social, uma vez que na Hermenêutica tradicional, a interpretação estava em primeiro lugar antes da

compreensão de dada realidade, ou seja, uma prescindia a outra em lugar e importância (BRITO, 2016). Entretanto, na possibilidade crítica da Hermenêutica, podemos verificar que

O conhecer envolve desvendar, na intimidade do real, a intimidade do próprio ser, que cresce justamente porque a ignorância se vai dissipando diante das perguntas e respostas construídas por si próprio, na qualidade de sujeito entregue ao conhecimento, o qual se mostra inerente à compreensão do próprio ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer, é justamente este: ao construir o conhecer de dado objeto, não é somente esse que se torna conhecido, mas, essencialmente, o próprio sujeito; ou seja, o conhecimento de algo implica também, simultaneamente, um autoconhecimento (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 143).

Assim, entendemos que nossa temática está relacionada não só com o processo de construção de um conhecimento científico que merece investigação, mas também com o processo de autoconhecimento, ao analisarmos nossas próprias práticas e processos formativos, trazendo a construção de sentido de ser e estar no mundo.

Desta forma, a hermenêutica tradicional difundida por Martin Heidegger (1879-1976); Gadamer (1997); e aprofundada por Apel (1973) traz um caráter filosófico normativo e metodológico. Entretanto, compreendendo os aspectos da realidade social, uma interpretação de dada realidade nem sempre dá conta de desvelar realidades subjetivas e cerceadas por conflitos que exigem, além de interpretação, criticidade.

Assim, as correntes da hermenêutica crítica se constituíram ao longo de décadas como uma forma de conhecimento de dada realidade, que vai além da mera interpretação. Ao analisar realidades complexas, principalmente discursos de fala, ela acaba sendo mais adequada. Alguns autores discorrem sobre esta epistemologia, sendo os principais Ricoeur (1990) e Bakhtin (1992).

Questionar a realidade posta e real é um movimento complexo, sem dúvida um desafio, até para metodologias como a hermenêutica crítica. Sendo assim, apesar de aceitarmos esta perspectiva filosófica como a mais próxima para atender aos nossos anseios indagativos em essência e existência, cabe destacar que

Mas do que tudo, a hermenêutica constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. Esse Horizonte não é imaginário, mas constitui a busca de compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e a

realidade que se apresenta diante dele. O pensar da hermenêutica envolve uma busca das razões da significação do ser (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 143).

É importante destacar que a discussão metodológica em seu caráter teórico e prático faz parte do processo científico, entretanto, para esta produção não elaboramos uma sessão específica para esse diálogo, por compreender que o aprofundamento do método exige um rigor maior, tanto na literatura quanto na discussão acerca dela, e que as condições objetivas de um estudo em nível de mestrado não possibilitam tempo suficiente para este movimento. Porém, buscamos ser fiéis a nossa escolha metodológica e aos procedimentos adotados para a pesquisa através delas. Durante as sessões deste trabalho traremos mais informações sobre estes procedimentos.

Sobre a análise dos dados coletados deu-se através de uma abordagem **qualitativa**. Para Esteban (2010, p. 130), as pesquisas qualitativas abrangem basicamente os “[...] estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade”.

Entendemos que, em um espaço dicotômico da pesquisa social, a análise qualitativa dos dados coletados nos permite reflexões menos superficiais e mais condizentes com a realidade em que os sujeitos estão inseridos.

Com essa tessitura, a perspectiva hermenêutica nos possibilita compreender essas relações, propondo articular o conhecimento científico produzido ao longo dos anos sobre determinado fenômeno, interpretando-o na realidade e produzindo um novo conhecimento, fruto de análise e reflexão.

## **Universo da pesquisa**

O contexto amazônico nos traz um espaço cheio de especificidades em nosso fazer diário. Os aspectos geográficos extremos acabam nos permitindo vivenciar processos diferenciados, assim, os fenômenos educacionais são diretamente afetados por essas especificidades, nos trazendo novas reflexões sobre realidades que precisam ser investigados de modo sistemático com as lentes do conhecimento científico.

A exemplo desses desafios, podemos destacar a amplitude de nosso Estado, o Amazonas, o qual, cercado de densas florestas e rios sinuosos, além de uma

grande diversidade populacional, oriunda de comunidades indígenas e migrante espalhadas pelas áreas remotas, demandam diversas peculiaridades educacionais, como acesso, permanência ao ensino formal, dificuldade na pesquisa de conceitos científicos, currículos educativos distantes da realidade, dificuldade no acesso à informação entre outras questões, que perpassam pelo Ensino Básico até a formação de professores.

Na intenção de estudar a Formação de Professores em nosso contexto local, selecionamos a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como *lócus* de pesquisa, uma vez que essa instituição figura como uma das principais responsáveis pela formação de professores no Estado, atuando nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão com futuros professores e também com profissionais que já se encontram trabalhando nas redes estaduais e municipais de ensino por meio de programas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A UEA se faz presente em todo o território amazonense e, na capital, direciona suas atividades nas Escolas Superiores, que atendem as especificidades dos cursos oferecidos. Nesse sentido, desde a implementação da Universidade na capital, as licenciaturas são ofertadas na ENS/UEA, que hoje conta com cursos de licenciatura plena, além de um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e, recentemente, aprovado um Programa de Pós-Graduação em Educação. O curso de Licenciatura em Pedagogia da UEA passou por revisões e reformulações desde sua criação, ainda como Normal Superior, sendo sempre reconhecido nas avaliações externas como um dos melhores cursos de formação de professores do Amazonas<sup>2</sup>.

### **Técnicas de pesquisa**

Para desenvolvermos este estudo, realizamos um levantamento sistemático da bibliografia produzida que traz como discussão principal as temáticas da formação de professores na perspectiva do professor-pesquisador e do desenvolvimento da reflexão docente e o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade. Construímos fichamentos, sínteses e resenhas de obras conhecidas

---

<sup>2</sup> Dados obtidos no portal do Ministério da Educação: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

nesse movimento epistemológico, bem como procedemos à revisão da literatura acadêmica disponível nos bancos digitais.

Ao propor um estudo hermenêutico crítico para elucidar um problema de pesquisa voltado a Educação, tínhamos consciência de que

A realidade educativa constitui um conjunto de relações estabelecidas entre sujeitos que vivenciam o cotidiano. As trocas simbólicas constroem-se numa constante intersubjetividade que está, o tempo todo, circunscrevendo relações de poder. Nesse jogo de experiências cotidianas (des)constróem-se as vidas dos educandos e decide-se o destino da sociedade futura. O poder é desmistificado pela crítica radical de suas raízes. O pesquisador tem de dirigir o olhar para as profundezas das relações a fim de ler o que está escondido por trás das aparências, e não ficar apenas no reflexo da superficialidade. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 173).

Desse modo, compreendemos que, além de fazer a interpretação da bibliografia da área, era necessário levantar dados da realidade, para que assim pudéssemos situar nosso objeto em um contexto histórico, político e social, trazendo mais elementos para nossa análise que nos permitissem mergulhar nessa realidade e conhecer os aspectos mais subjetivos de nosso problema de estudo.

Como parte do movimento de investigação para contemplar nosso terceiro objetivo específico de refletir a relação entre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador e o desenvolvimento do Processo Cognitivo da Criatividade, solicitamos da instituição pesquisada documentos como Projetos Políticos de Curso (PPC) do curso de Pedagogia da UEA, além de outros documentos como atas de reuniões entre outros, para que pudéssemos identificar a relação dessa formação em específico com o desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade. Partimos desse entendimento, visto que uma pesquisa documental poderia nos fornecer elementos para compreender como as questões do desenvolvimento da criatividade são contempladas objetivamente na proposta formativa.

Realizamos formalmente a solicitação de todos os documentos que poderiam compor nossa análise, entretanto, em virtude dos eventos atípicos que acometeram o ano de 2020, onde realizamos a nossa coleta de dados, os documentos que nos foram fornecidos foram apenas o que tinham versões digitalizadas, assim, tivemos acesso apenas ao PPC vigente do curso de Pedagogia, bem como duas Resoluções, sendo a primeira de 2012, e a segunda de 2019. Os outros documentos solicitados estavam disponíveis apenas em versões físicas, compondo o arquivo



morto na secretaria geral, e como os trabalhos presenciais nas repartições estavam suspensos, nos forneceram apenas o que estava em posse da própria coordenação do curso, por meio digital.

Deste modo, realizamos nossa análise com base nestes documentos, nosso foco foi identificar elementos que coadunassem ou não com nossa tese de desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade a partir de um modelo formativo de professores pautado no ensino com pesquisa e reflexão. Estes elementos constituíram-se de recortes epistemológicos, ementários, perfil formativo e outras informações sobre nosso objeto.

Além desses documentos, entendemos que o conhecimento dos partícipes desse processo formativo era de tão igual importância, visto que

A atividade pedagógica está, também radicalmente marcada por um fazer político, do mesmo modo que a ação política implica um fazer pedagógico. Os caminhos (métodos) do conhecimento não se articulam por si mesmos. Eles são resultado de uma experiência que se soma qualitativamente, à medida que se faz deles objeto da própria reflexão. O ato reflexivo é de fato, uma atividade que implica uma mudança ativa (política) no interior da sociedade. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 144).

Para colhermos essas impressões dos professores que participam do processo formativo na UEA, realizamos um questionário com questões abertas, com o objetivo de conhecer as práticas de cada professor que buscam formar o professor-pesquisador e desenvolver o processo cognitivo da criatividade.

Ao trazermos a participação dos professores para o nosso estudo, nos preocupamos em seguir todas as recomendações necessárias para a pesquisa com seres humanos, preconizada pelos manuais do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) disponíveis na Plataforma Brasil. Assim, seguimos o protocolo, resguardando todos os princípios éticos exigidos pelo órgão regulamentador.

Desenvolvemos um termo de anuência, sinalizando nossos objetivos, metodologia, riscos e benefícios de nosso estudo, para ser preenchido pelos partícipes, bem como o documento para a entrevista.

Optamos por realizar um questionário escrito por compreender que a fala representa um discurso de primeira ordem<sup>3</sup>, já o processo escrito implica reflexão, constituindo assim um discurso secundário,

---

<sup>3</sup> Os discursos da fala, em geral, são formas primárias de manifestação de sentido, porque toda expressão simultânea do pensamento e da fala raramente permite, no momento mesmo da ação, a

[...] por sua vez, é de outra ordem, pois se estabelece, fundamentalmente, como um processo de pensamento sobre a fala; sendo assim, poder-se-ia dizer que esse modo de explicitar os sentidos implica duplo movimento de pensamento; ou seja, pensa-se e repensa-se o próprio objeto pensado. Esse duplo movimento não é possível na fala, uma vez que, mesmo que se pense o que está dizendo e sobre o que se diz, não há uma parada sistemática em tal dinâmica. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 155).

Com os registros da percepção dos professores formadores sobre o desenvolvimento da Criatividade docente e os documentos que norteiam a prática formativa no curso de Licenciatura em Pedagogia, realizamos uma análise interpretativa e crítica, buscando elementos que nos ajudem a compreender a relação entre a formação docente e o desenvolvimento da criatividade.

Apesar de nosso esforço em construir uma análise sistemática, tivemos uma baixa adesão dos professores da Pedagogia da UEA, entregamos nosso questionário para os 39 profissionais que compõem atualmente o quadro funcional, porém, apenas 8 quiseram participar do estudo. Fizemos inúmeras tentativas, redefinimos prazos, readaptamos os instrumentos as tecnologias disponíveis, porém, ainda assim a maioria dos professores não nos deu retorno, alegando que o momento vivido com a pandemia de Covid-19 estava exigindo novas demandas profissionais e pessoais, onde boa parte não se sentia apto a participar neste momento de nosso estudo.

Após exaustivas tentativas de diálogo, e apelo direto e indireto aos professores do curso, nos ativemos aos critérios de inclusão e exclusão proposto em nosso projeto, considerando apenas os que puderam participar, assim, recolhemos os questionários dos 8 professores.

Em diálogo com o orientador, levando em conta todas as necessidades específicas do momento, decidimos ampliar a participação de um outro grupo de sujeitos que poderiam contribuir de modo significativo com nossa coleta de dados, deste modo realizamos entrevistas com um grupo de egressos do curso de Pedagogia na tentativa de ampliar os dados para análise.

Optamos pela entrevista, pois, esta é reconhecida como uma “técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação [...]” (RICHARDSON, 2009, p. 207).

---

realização de uma reflexão sobre o que está falando. Trata-se de discurso situado em nível elementar de significação da vida que não exigem maiores elaborações, mas o sentido próprio do cotidiano. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 155).

Sobre a entrevista, podemos afirmar que ela se objetiva pela “obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 179). Em consonância com nossa concepção teórico-metodológica pautada na Hermenêutica Crítica, decidimos fazer uma entrevista narrativa não estruturada com os egressos. Porém, as condições objetivas impostas pela pandemia não nos permitiram trabalhar deste modo, então tivemos que adaptar um roteiro para enviar previamente aos egressos, agendando a entrevista por plataformas tecnológicas, como Google Meet, e WhatsApp. Dessa forma, acabamos por desenvolver uma entrevista de característica estruturada, a qual caracteriza-se por ser “aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas aos indivíduos são previamente determinadas. Ela se realiza de acordo com um formulário, e as pessoas selecionadas de acordo com um plano” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.180).

Quanto ao teor dos instrumentos de coleta de dados (questionários e roteiros de entrevista) focamos em perguntas que possibilitassem uma reflexão por parte dos sujeitos, trazendo as respostas de modo discursivo.

Destacamos que os instrumentos deste estudo, tanto na forma matriz quanto os questionários respondidos e entrevistas transcritas integralmente encontram-se em apêndice neste trabalho, podendo ser consultados.

### **Seleção dos sujeitos da pesquisa e critérios de inclusão e exclusão**

Em nossa proposta inicial, iríamos desenvolver nossa pesquisa com os professores do curso de Pedagogia da ENS/UEA. O quantitativo total do quadro docente compunha-se de 39 professores, divididos entre os blocos temáticos das disciplinas, bem como coordenação e demais funções administrativas. Lançamos a proposta para a participação de todos, uma vez que apenas estes iriam nos fornecer suas impressões sobre o currículo e o curso ofertado na perspectiva da formação de professores com base no ensino com pesquisa e reflexão.

Com as adversidades desse ano atípico já narradas no tópico anterior, apenas 8 professores responderam ao nosso chamado, aceitando participar da pesquisa e responder o questionário, assim, em virtude desta situação, consideramos os nossos critérios de inclusão e exclusão para esse grupo, os quais consistiam em:

**CrITÉRIOS de Inclusão:** ser professor (a) efetivo (a) do quadro funcional do curso de Pedagogia ENS/UEA; Ter participado da última reformulação da proposta do curso, ocorrida em 2019.

**CrITÉRIOS de exclusão:** não querer participar da pesquisa; não devolver o questionário preenchido em tempo hábil.

Sobre o outro grupo de participantes, os quais se caracterizavam por serem egressos do curso de Pedagogia ENS/UEA, realizamos um processo para a seleção prévia destes sujeitos.

Consultamos os contatos destas pessoas em um grupo aberto de ex-alunos da instituição em uma rede social, os perfis que dispunham de e-mail entramos em contato, explicando nossa proposta e as condições do nosso estudo. Mandamos e-mail para 12 pessoas, tendo resposta positiva de 8 pessoas. Porém, com o desenvolvimento das questões relacionadas à pesquisa, 3 pessoas desistiram, por não ter recursos tecnológicos para participar das entrevistas ou tempo disponível, ficando assim, 5 egressos participantes.

Também para este grupo, desenvolvemos critérios de inclusão e exclusão, sendo eles:

**CrITÉRIOS de Inclusão:** ser egresso do Curso de Pedagogia da ENS/UEA; ter cursado entre os anos de 2007 a 2019, onde a proposta curricular nos era disponível; estar trabalhando na área de formação.

**CrITÉRIOS de exclusão:** não querer participar da pesquisa; não possuir recursos tecnológicos para participar da entrevista.

## **Estado do conhecimento**

Ao propormos a questão central de pesquisa para a realização deste estudo, tivemos a preocupação de buscar as produções acadêmicas disponíveis nas bases de dados da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD). Nossa busca teve como objetivo verificar o avanço do conhecimento por meio das produções científicas que têm na formação de professores e o desenvolvimento da criatividade seu objeto de estudo.

Destacamos que a pesquisa das produções acadêmicas configura uma etapa importante para o trabalho científico, uma vez que esse movimento nos permite

conhecer outros contextos de pesquisa, além de verificar outros instrumentos metodológicos e sistematizações de dados.

Para acessar as produções e otimizar nossas buscas, optamos por utilizar uma metodologia de revisão sistemática, com o intuito de organizar, filtrar e descrever os principais conhecimentos desenvolvidos que se articulam com nossa temática. A metodologia escolhida para nossa pesquisa do estado do conhecimento foi a Revisão Bibliográfica Sistemática – RBS *Roadmap* (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011), a qual apresenta um roteiro de busca, filtros e leituras para a seleção de trabalhos em bases de dados digitais. Para complementar nossa metodologia de busca, utilizamos também os recursos booleanos, cuja função é filtrar os termos da pesquisa de modo mais específico e objetivo.

Destacamos que a revisão sistemática da literatura é de extrema importância, pois nos ajuda a construir um panorama sobre o avanço do conhecimento de um dado objeto pesquisado, além de corresponder melhor ao critério do método científico.

Seguindo o roteiro proposto na metodologia de RBS *Roadmap*, com nosso problema de estudo definido, criamos objetivos para nossa busca, elencando os principais descritores que articularíamos para filtrar as informações. Em um primeiro momento, em busca na BDTD no dia 15 de abril de 2019, fizemos um levantamento das produções sobre “Formação de Professores”. Nesse universo de pesquisa, utilizando os filtros de tempo (produções de 2008 a 2018) e programas (educação e afins), totalizamos 17.592 produções acadêmicas em nível de Mestrado e Doutorado.

Essa primeira busca foi fundamental para percebermos o quantitativo de produções totais e calcularmos a porcentagem específica em que nosso objeto em particular corresponderia desse total.

Após esse primeiro momento, definimos nossos *strings* de busca, trazendo os descritores mais próximos ao nosso problema de estudo. Ao realizar busca com os termos “formação de professores” *AND* “criatividade”, chegamos a um total de 217 trabalhos, sendo 146 dissertações e 71 teses. Nesse momento, utilizamos o primeiro filtro de leitura, que consistia aplicar os critérios de inclusão e exclusão desses trabalhos em nossa pesquisa a partir da leitura dos títulos e das palavras-chave. Fizemos o levantamento desses títulos, organizando-os em tabela, separando 25 trabalhos para uma segunda análise.

Ao aplicarmos o segundo filtro de pesquisa nesses trabalhos selecionados, descartamos 24, ficando apenas 1 tese em nossos arquivos para leitura. Com esse quantitativo, optamos por realizar nova busca, ampliando a data de defesa das produções e modificando os descritores, na tentativa de articular um número maior de trabalhos ao nosso objeto. Então, buscamos sobre “a formação do professor pesquisador” *AND* “criatividade”, e chegamos a um número de 37 trabalhos. Como o quantitativo de trabalhos envolvendo as categorias pesquisadas ainda foi pequeno, decidimos aplicar em todos eles o segundo filtro de leitura, que consistia em análise do título, das palavras-chave, do resumo, do problema/tese e dos objetivos. Após essa análise, selecionamos 5 produções para a leitura completa dos textos, mais 1 trabalho da busca anterior. Chegamos a este quantitativo após a aplicação de todos os filtros de busca e leitura, otimizando nossa busca em verificar os trabalhos que realmente se inter-relacionavam com nosso objeto. Para melhor visualização, construímos um quadro organizando os dados das referidas produções:

**Quadro 1** – Produções acadêmicas selecionadas para leitura na BDTD

| <b>Autor (a)</b>                     | <b>Título</b>                                                                                                       | <b>Ano</b> | <b>Tese/Dissertação</b> |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------------------|
| Daniela Aparecida Vendramini Zanella | Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em letras            | 2013       | Tese                    |
| Noeli Tereza Pastro Signorini        | A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador                                       | 2006       | Tese                    |
| Ana Maria Silveira Turrioni          | O laboratório de educação matemática na formação inicial de professores                                             | 2004       | Dissertação             |
| Daniela Cássia Sudan                 | Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática                                              | 2005       | Dissertação             |
| Rosana Aparecida Ferreira Pontes     | A construção da autoria pedagógica na formação de educadores                                                        | 2007       | Dissertação             |
| Leonardo André Testoni               | Caminhos criativos e elaboração de conhecimentos pedagógicos de conteúdo na formação inicial do professor de física | 2013       | Tese                    |
| <b>Total</b>                         |                                                                                                                     |            | <b>6</b>                |

Fonte: Elaboração própria.

Após a leitura desses trabalhos, construímos uma breve síntese do estado do conhecimento no qual nosso objeto se encontra. Além disso, foi possível também comprovar que ainda são muito modestas as tentativas em articular a formação de professores na perspectiva do Professor-Pesquisador como forma de desenvolvimento da criatividade docente.

Apesar de os trabalhos pesquisados terem relação com nosso estudo, apenas um tem como objeto o desenvolvimento da criatividade docente na perspectiva do Professor-Pesquisador. Nesse trabalho, o autor destaca os aspectos do desenvolvimento da criatividade na formação inicial do professor de Física, e considera que

[...] a criatividade não é inata do indivíduo, podendo, desse modo, ser desenvolvida durante a formação inicial do professor de Física, buscando um docente com maior qualidade de repertórios que o auxiliem nas respostas ao dinâmico e imprevisível cotidiano docente, favorecendo sua autonomia e desenvolvimento profissional. (TESTONI, 2013, p. 220).

Entretanto, com nosso aporte literário sobre o processo cognitivo da criatividade, podemos destacar que a criatividade é um potencial humano que acompanha o humano desde os primórdios do desenvolvimento da humanidade (NIÑO, 1993). Esse potencial cognitivo foi desenvolvido em nossas estruturas neurobiológicas ao longo dos anos, por isso, todo ser humano, e alguns animais dotados de sistemas nervosos mais complexo são capazes de demonstrar pensamento criativo em variados níveis (STERNBERG; STERNBERG, 2017).

Como potencial cognitivo, esta habilidade humana pode ser desenvolvida em espaços estimuladores, ou situações de conflito ou desafio. Com relação ao desenvolvimento da criatividade docente é possível promover este desenvolvimento, mas, as pesquisas demonstram que historicamente a formação de professores é marcada por uma dualidade curricular, que não consegue romper com a dicotomia entre conteúdo e forma, acarretando a formação de profissionais que não compreendem a sua realidade e tampouco buscam atuar de modo reflexivo, crítico e criativo. Nesse sentido, Zanella (2013, p. 154) destaca que

[...] Há uma dificuldade na concretização de um processo e produto crítico criativo, tanto na elaboração da proposta didática como na discussão sobre ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Embora fiquem marcadas as tentativas de realização crítica e criativa, ainda são muito fortes as marcas históricas de reprodução, imposição e autoritarismo.

Apesar de os paradigmas do Professor Reflexivo e do Professor-Pesquisador figurarem como eixo norteador da maioria dos cursos de formação docente (ZEICHNER, 2008), as marcas impostas pelos modelos econômicos exploratórios ainda condicionam a práxis da maioria dos docentes nas escolas. Porém, é importante destacar que a formação docente nos moldes da reflexão e da pesquisa da prática

ainda é a melhor maneira de combater a racionalidade técnica e o tradicionalismo incentivados pelo capitalismo.

Ainda discorrendo sobre o ensino com pesquisa, é destacado em outro trabalho que

[...] a pesquisa é um encaminhamento metodológico importante para favorecer a formação de um profissional crítico, criativo que investiga sua própria prática produz conhecimento em colaboração com seus alunos, despertando-os para a pesquisa. (SIGNORINI, 2006, p. 174).

Dessa forma, é evidenciado que o desenvolvimento da criticidade e da criatividade está interligado com a apropriação da pesquisa ainda na formação, configurando-se como uma metodologia capaz de promover a produção de conhecimento tanto pelos professores quanto por estudantes, estimulando assim mecanismos de desenvolvimento da aprendizagem.

Apesar de a formação profissional na perspectiva do Professor-Pesquisador ser considerada uma forma de desenvolver profissionais com maior autonomia para produzir metodologias e conhecimentos sobre sua práxis, Turrioni (2004, p. 64), em seu estudo, alerta para o fato de que

É evidente que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panacéia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano.

Dessa forma, para que o Professor-Pesquisador possa desenvolver seu trabalho na lida escolar é preciso investir não somente na formação, mas também em uma estrutura de trabalho que lhe possibilite construir essa identidade profissional.

Ainda nessa discussão que perpassa pelos desafios de trabalhar de modo crítico, criativo e reflexivo nas escolas, tendo como base condutora a pesquisa da práxis, é afirmado em outro estudo que

É necessário quebrar resistências. Resistências em nível administrativo dos sistemas de ensino, demandando a elaboração de políticas que visem ao desenvolvimento profissional dos educadores para que se tornem os verdadeiros a(u)tores do processo educacional como um todo. Resistência das escolas, a fim de que espaços para o trabalho coletivo e cooperativo entre educadores sejam abertos, através de HTPCs produtivos, da formação de grupos de estudo e/ou estratégias que promovam a formação continuada dos educadores num processo permanente de reflexão crítica, pesquisa e autonomia [...] (PONTES, 2007, p. 154).



Assim, entendemos que realizar estudos que demonstrem a importância da formação do professor reflexivo, crítico e criativo é uma forma de romper com o tradicionalismo que há muito é perenizado por políticas e práticas descontextualizadas as quais se objetivam por manter os modelos econômicos segregadores que impulsionam a competitividade e o individualismo.

## **Justificativa**

Os estudos sobre a formação de professores e o papel do educador na sociedade contemporânea compõem uma significativa parcela nas pesquisas em Educação no Brasil. Conforme busca nas bases de dados, as temáticas envolvendo a formação de professores somam um quantitativo em torno de 17 mil trabalhos entre teses e dissertações nos diferentes programas de pós-graduação cadastrados.

Apesar de um número expressivo na produção acadêmica em torno dessa temática, ainda nos deparamos com um objeto cuja complexidade não se esgota, afinal, diariamente surgem questionamentos que se ocupam das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem nos espaços educativos formais e não formais. Com isso, destacamos que o presente estudo se caracteriza por trazer relevância na produção do conhecimento científico, uma vez que propõe analisar a formação profissional docente na perspectiva do professor-pesquisador com base no desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade.

De modo tão importante como o desenvolvimento do conhecimento científico, destacamos que a realização deste estudo pode contribuir para o diálogo sobre os processos formativos na docência, tendo em vista que os pressupostos teóricos e epistemológicos que embasam os cursos de formação podem ser ressignificados com outros saberes oriundos das neurociências e da psicologia cognitiva, a fim de desenvolver nos professores processos cognitivos superiores que possam ser mobilizados para aprimorar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas escolas.

Destacamos de antemão a relevância teórica e prática deste estudo no que compete a uma pesquisa acadêmica, entretanto não podemos deixar de destacar que a sociedade de um modo geral tem buscado dialogar sobre os modelos educativos que chegam às escolas. Com o amplo acesso a meios de comunicação e mídias sociais, nem sempre as informações sobre essas questões são confiáveis ou correspondem a uma realidade educacional. Dessa forma, trazer estudos que se propõem a versar

sobre as demandas educativas, em especial a formação de professores, é um ganho social, visto que os elementos de um estudo científico, cujo resultado é fruto de um processo metódico rigoroso, sistemático e ético podem vir a dar suporte ao diálogo entre os diversos segmentos da sociedade, tornando-se embasamento para o surgimento de ações e políticas para o bem-estar coletivo.

No contexto da formação inicial docente, destacamos que o problema proposto neste projeto contempla um paradigma formativo presente nas universidades públicas da região amazônica. Desde 2006, o professor-pesquisador, crítico e reflexivo, como um viés epistemológico na formação docente, compõe a filosofia de formação no contexto da Universidade do Estado do Amazonas. Desse modo, ao realizarmos uma análise teórica desse paradigma formativo, relacionando-o com o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade, nos propomos a trazer elementos da práxis dessa instituição, podendo desse modo contribuir diretamente com a produção de uma análise sistemática sobre essa proposta formativa.

De modo a justificar a realização deste estudo em um contexto pessoal, destacamos que ser docente no contexto amazônico é construir a práxis em solo desafiador, onde muitas vezes precisamos dar respostas criativas aos problemas de educar em um espaço com especificidades características de uma região que ainda figura entre os últimos Estados no ranqueamento da educação brasileira. Desse modo, compreender quais os aspectos formativos da instituição pública responsável por formar boa parte dos docentes do Amazonas que contribuem para a estimulação do processo cognitivo da criatividade é fundamental para fomentar o diálogo sobre os processos educativos na Amazônia.

## **Organização das sessões**

No sentido de contemplar os objetivos específicos deste estudo, dividimos este trabalho em três sessões. A sessão um, intitulada *A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR: pressupostos históricos, políticos e epistemológicos*, tem por objetivo conhecer os pressupostos teóricos sobre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador.

Para essa sessão, buscamos dialogar sobre a formação docente a partir de um contexto histórico, político e social. Utilizamos literaturas referências na área de

formação, buscando coadunar com a ideia de desenvolvimento cognitivo do professor-pesquisador.

A segunda sessão intitulada *O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE: estrutura, função, desenvolvimento e relação com a cultura*, representa um esforço em identificar os principais conhecimentos da Neurociência e da Psicologia Cognitiva para compreender a estrutura e a função do processo cognitivo da criatividade. Temos como ideia central a teoria de Maturana e Varela (2001), que sugere que somos seres autopoieticos, pois temos a capacidade de produzirmos a nós mesmos. Além de estudarmos as estruturas neurobiológicas e cognitivas do comportamento criativo, nesse capítulo também dialogamos sobre a ação criativa como produção humana e os aspectos valorativos dessa produção de acordo com a cultura.

Já na terceira sessão, *O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DOCENTE ATRAVÉS DO ENSINO COM PESQUISA: um olhar para a práxis da Universidade*, procuramos trazer elementos empíricos coletados em uma Universidade que desenvolve a formação docente na perspectiva do professor-pesquisador bem como as percepções dos professores formadores e egressos dessa instituição formativa. Nosso objetivo, nesse capítulo, é trazer elementos que nos possibilitem identificar de que forma esse modelo formativo desenvolve nos acadêmicos da Licenciatura em Pedagogia os processos cognitivos, em especial a Criatividade. Para isso, fizemos uma triangulação entre a literatura abordada nos dois capítulos anteriores, os documentos regulamentadores do curso em questão e a percepção dos docentes sobre como esse desenvolvimento ocorre por meio desse modelo formativo.

## 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS

*Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir a minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade.*  
Freire (1996)

A formação de professores nem sempre foi uma preocupação política ou social. Pouco se debatia sobre os processos de ensino, ou sobre as concepções de educação. Apenas quando o Estado assume a responsabilidade de ofertar o ensino elementar e profissionalizante é que os primeiros discursos acerca da formação docente começam a figurar nas políticas educacionais, globais e nacionais, levando em conta os ideais da lógica de produção capitalista e das demandas profissionais que exigiam a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Neste capítulo, objetivamos conhecer os pressupostos teóricos sobre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador, crítico e reflexivo, para compreender as origens desse conceito, que junto a outras concepções norteiam grande parte dos currículos de formação de professores.

### 1.1 AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ao trazermos a fala de Freire (1996) para iniciarmos este diálogo sobre os aspectos que compõem a formação docente, nos propomos a identificar os elementos mais significativos que caracterizam a profissionalização desta categoria que traz consigo tanta responsabilidade na construção da sociedade. Como bem nos lembra Freire, o ensino de conteúdos não deve ser meio e fim para a função docente, visto que existem outros aspectos que precisam ser considerados como a preparação didático-metodológica, a problematização dos contextos educativos pela reflexão da ação e a produção de conhecimento científico. Assim, tão importante como ensinar é compreender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, e isso é trazido para a

práxis docente pela relação entre os saberes da experiência docente articulados com os conhecimentos sobre a aprendizagem na intenção de aprimorar os processos de ensino-aprendizagem.

As Teorias da Aprendizagem estão diretamente ligadas com os diversos processos educativos e, de um modo particular, à formação de professores. É somente a partir do entendimento de algumas destas teorias que os processos de ensino-aprendizagem são configurados e reconfigurados nos currículos formativos e na práxis docente. Assim, na tentativa de compreendermos como estas teorias foram inspirando, ao longo dos anos, mudanças nos processos de ensino, faremos uma síntese destas e suas implicações na formação de professores.

As Teorias da Aprendizagem<sup>4</sup> foram surgindo como forma de explicar como o ser humano aprendia, e, com isso, passou a existir uma discussão sobre métodos e formas de potencializar essa aprendizagem. Os estudos sobre a aprendizagem humana foram sistematizados ao longo de anos, onde desde os primórdios da filosofia, uma das questões recorrentes era sobre a aprendizagem, que ainda de modo abstrato suscitava a curiosidade de estudiosos. Entretanto, é com a criação do método científico que esta questão passa a constituir-se como um objeto de pesquisa de diversas ciências, o que culminou em um conjunto de teorias, que convergem ou divergem em alguns aspectos e embasam a lógica educativa de modo geral.

Antes mesmo dos estudos das Neurociências, e da Psicologia Cognitiva moderna, muitos teóricos já se ocupavam dos processos mentais e comportamentais, (LURIA, 2015; VYGOTSKY, 2001; PIAGET, 1986; SKINNER, 2003; WALLON, 1986; LEONTIEV, 2005; DAVÍDOV, 1988), buscando compreender sua estrutura, função e as implicações de seu desenvolvimento por meio da aprendizagem. Sem dúvida, estes estudos ainda compõem base para qualquer relação de entendimento sobre o funcionamento cerebral, e, apesar do avanço tecnológico — que permite aos neurocientistas estudarem com propriedade as atividades mentais em tempo real, as teorias de aprendizagem constituídas ainda no

---

<sup>4</sup> Como a aprendizagem envolve mudanças de comportamento que resultam da experiência, a psicologia da aprendizagem é baseada em observações de comportamento e mudança de comportamento. Não é surpresa que os termos **teoria da aprendizagem** e **teoria do comportamento** são sinônimos na literatura psicológica. (LEFRANÇOIS, 2019, p. 22).

século passado não se tornaram ultrapassadas, algumas delas até seguem sendo comprovadas com dados empíricos mais atualizados. Assim,

As teorias da aprendizagem (ou teorias do comportamento) resultam das tentativas de psicólogos no sentido de organizar as observações, hipóteses, palpites, leis, princípios e suposições que têm sido apresentados sobre o comportamento humano. Naturalmente, as primeiras teorias da aprendizagem eram, de muitas maneiras, um pouco mais simples do que as teorias desenvolvidas mais recentemente. As teorias têm se tornado cada vez mais complexas com as novas descobertas e com o reconhecimento de que as primeiras teorias não davam conta de todos os fatos. Contudo, as primeiras teorias continuam a ter uma profunda influência nas teorias e pesquisas atuais. (LEFRANÇOIS, 2019, p. 22).

Apesar de identificarmos um vasto campo epistemológico das principais teorias da aprendizagem, reconhecemos o nosso limite em abordá-las em sua totalidade, elencando todos os aspectos objetivos e subjetivos que as constituem. Entretanto, em caráter de síntese, nos propomos a identificar as principais teorias, categorizando-as, descrevendo-as e principalmente dialogando sobre as suas implicações para a formação de professores.

Para falar sobre as teorias de aprendizagem faz-se necessário compreender o que é aprendizagem visto que, é a parti desse pressuposto que poderemos dialogar com as teorias que dela se ocupam. De maneira ampla, a aprendizagem pode ser definida como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (ILLERIS, 2007 *apud* ILLERIS, 2013, p. 16).

Ainda no campo da conceituação, Fonseca (2015) descreve resumidamente a aprendizagem como uma mudança de comportamento provocada pela experiência. Ou seja, ela é colocada aqui como condição/mediação para o desenvolvimento desta mudança comportamental. Entretanto, as diversas teorias sobre a aprendizagem nos possibilitam enxergar outros aspectos desse potencial que, ao longo dos anos, nos possibilitou desenvolver comportamentos já incorporados em nossa genética (como a fala, por exemplo) além de outros que não são inatos.

De acordo com Illeris (2013) é importante termos em mente que toda a aprendizagem é composta pela interação de dois processos muito diferentes, sendo um deles externo, ocupado pela interação do indivíduo com seu ambiente social,

cultural ou material, e o outro interno em um movimento psicológico de elaboração e aquisição. É importante destacar esta questão antes de nos ocuparmos especificamente das teorias, pois

Muitas teorias de aprendizagem lidam apenas com um desses processos, o que é claro, não significa que estejam erradas ou não sejam válidas, pois eles podem ser estudados separadamente. Todavia, isso significa que não cobrem todo o campo da aprendizagem. Desse modo, por exemplo, pode-se dizer que as tradicionais teorias behavioristas e cognitivas da aprendizagem se concentram apenas no processo psicológico interno. Também se pode dizer o mesmo de certas teorias modernas de aprendizagem social, que – às vezes em oposição a ele – chamam atenção apenas para o processo externo de integração. Não obstante, parece evidente que os dois processos devem estar ativamente envolvidos para que haja qualquer forma de aprendizagem. (ILLERIS, 2013, p. 17).

Assim, compartilhamos com Illeris (2013) o entendimento básico de que os processos – ainda que distintos em sua natureza – precisam operar coordenadamente para que a aprendizagem aconteça deve estar posto antes mesmo dos estudos sobre qualquer teoria, principalmente nos conteúdos específicos na formação de professores, para que assim, o docente possa utilizar estas teorias, de modo individual ou coordenado, de acordo com sua necessidade educativa.

### 1.1.1 As teorias da aprendizagem e sua classificação

No início dos estudos, as teorias da aprendizagem foram classificadas em duas linhas específicas, sendo elas o *estruturalismo* e o *funcionalismo*. Sobre essas categorias, podemos afirmar que

O estruturalismo, a abordagem associada com Wilhelm Wundt, direcionou os esforços à divisão dos processos mentais em seus componentes mais básicos. O objetivo do estruturalismo era compreender os elementos – isto é, a estrutura – da consciência. O estruturalismo dependia muito da Introspecção (o exame que uma pessoa faz de seus próprios sentimentos e motivos, e a generalização a partir destes) como uma forma de descobrir aspectos sobre a aprendizagem e o comportamento humanos [...] (LEFRANÇOIS, 2019, p. 22).

Já o funcionalismo foi uma reação de psicólogos à visão estruturalista, eles estavam certos de que o estudo do comportamento humano poderia ser mais bem estudado sem ater-se aos aspectos internos da estrutura cerebral. Sobre esta visão funcionalista, podemos dizer que se objetivava por

[...] compreender processos mentais observando os propósitos que impulsionam o comportamento – isto é, a função de comportamento. As teorias de Darwin referentes à seleção natural sugeriam que todas as características de uma espécie serviam a algum propósito adaptativo; isto explica por que tais características têm sobrevivido. Da mesma maneira, assume-se que a consciência tem um propósito que geralmente é evidente no comportamento. Desse modo, os funcionalistas acreditavam veementemente que a mente não podia ser explicada observando-se seus elementos (sua estrutura). Em vez disso, eles forcaram as razões (ou propósitos) para um comportamento. Eles viam o estruturalismo como demasiadamente mentalistas para ter alguma utilidade, e foram muito críticos dessa abordagem [...] (LEFRANÇOIS, 2019, p. 22).

Nos anos de 1900, os psicólogos passaram a fortalecer os movimentos de estudo do comportamento, rejeitando os assuntos mais subjetivos e introspectivos como mente e consciência. A linha que se ocupou do desenvolvimento da aprendizagem pela via comportamental ficou conhecida como Behaviorismo, dando origem “a teorias de aprendizagem envolvidas principalmente com eventos objetivos, como estímulos, respostas e recompensas” (LEFRANÇOIS, 2019, p. 23). Como percussores dessa linha de estudo podemos destacar autores como Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958), Guthrie (1886-1949), Thorndike (1874-1949), Hull (1884-1952) e Skinner (1904-1990).

Um dos grandes destaques da linha behaviorista, o psicólogo Skinner, sugeriu em seus estudos que as causas do comportamento estavam fora do organismo (LEFRANÇOIS, 2019). Assim, ao propor a análise experimental do comportamento, ele ficou conhecido como um radical funcionalista, elencando através de experimentos as leis gerais que controlam o comportamento. Baseado nos estudos de Pavlov, Skinner demonstra em seus escritos dois tipos de variáveis comportamentais, sendo “[...] as variáveis independentes (fatores que podem ser manipulados direta e experimentalmente, como o reforçamento) e as variáveis dependentes (as características do comportamento concreto, como padrão de respostas)” (LEFRANÇOIS, 2019, p. 98).

Entretanto, ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância do movimento behaviorista, no sentido de ampliar nossa compreensão sobre os aspectos do comportamento humano, percebemos os seus limites quando nos propomos a aplicá-las em contextos educativos formais como a escola. Nossas experiências docentes nos permitem afirmar que os aspectos da cognição, bem como as emoções estão diretamente ligados com as respostas de aprendizagem de



nossos estímulos didáticos, assim, não há como negar a sua presença nesse processo.

Ao falarmos mais especificamente sobre a linha do Estruturalismo, podemos destacar Bruner (1915-2016), Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), que se interessavam na atividade mental humana, especificamente no processamento de informações, na representação e autoconscientização (LEFRANÇOIS, 2019).

Nestes parágrafos seguintes, nos ocuparemos em especificar mais um pouco sobre os estudos de Piaget e Vygotsky, por entendermos que suas teorias até hoje subsidiam a maioria dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, estando assim diretamente relacionadas com a formação de professores.

### **1.1.2 As implicações da teoria de Jean Piaget na Educação**

Os estudos de Jean Piaget são de grande contribuição para a Educação. Durante sua vida Piaget se dedicou a compreender a biologia do desenvolvimento da aprendizagem, trazendo o rigor científico como metodologia para seus mais de sessenta anos de pesquisa sobre esse tema. Sua questão central de estudo consistia em investigar como se origina no sujeito o conhecimento e como esse se amplia (GOMES *et al.*, 2016).

Assim, ao buscar compreender as estruturas do pensamento e do conhecimento, Piaget foi o criador da Epistemologia Genética (GOMES *et al.*, 2016), tendo na compreensão da inteligência humana sua ocupação.

Sobre as obras de Piaget, é possível afirmar que

O sistema de Piaget é, sem sombra de dúvidas, cognitivo: sua preocupação recorrente é a representação mental. Também é uma teoria desenvolvimentista: volta-se para os processos pelos quais as crianças alcançam compreensão progressivamente mais avançada. Em suma, a teoria de Piaget é um relato do desenvolvimento cognitivo humano [...] (LEFRANÇOIS, 2019, p. 232).

Assim, ao ocupar-se dos aspectos do funcionamento e desenvolvimento mental humano, Piaget trouxe uma riqueza de novos conceitos sobre a aprendizagem, contribuindo diretamente com a reconfiguração das propostas formativas, em especial no ensino formal.

Ainda muito cedo Piaget desenvolveu sua questão de pesquisa, assim, teve no método clínico — cunhado por ele — sua especificidade. Através deste método,

ele pode realizar estudos sistemáticos sobre o comportamento humano mediante a interação ambiental, nesse sentido, a primeira infância, o brincar, o desenvolvimento da fala, e demais aspectos eram rigorosamente analisados, classificados e associados a uma etapa específica do desenvolvimento.

Ao realizar seus estudos, Piaget percebia que a aprendizagem na infância era muito mais do que colocar coisas de fora para dentro da criança (LEFRANÇOIS, 2019, p. 249). Desse modo, sua teoria teve muito peso na mudança dos currículos escolares, que passaram a considerar os aspectos do desenvolvimento e maturação biológica, bem como a aprendizagem por meio do brincar e a importância do desenvolvimento da inteligência nas mediações simbólicas.

Sobre um dos conceitos mais difundidos por Piaget está o de **maturação**, a qual consiste em

[...] um processo biológico relacionado ao gradual desdobramento de um potencial. A experiência ativa se refere a atividades reais – atividades que possibilitam à criança conhecer e internalizar as coisas. A interação social – interação com outras pessoas – permite à criança elaborar ideias sobre o mundo e sobre os outros (LEFRANÇOIS, 2019, p. 249).

Então, essa compreensão da maturação da criança e de seu desenvolvimento a partir da interação social trouxe para o diálogo na formação de professores a necessidade de repensar os processos educativos, possibilitando assim o desenvolvimento de acordo com as especificidades de cada etapa da infância, as quais também foram estudadas e categorizadas por Piaget.

Outra contribuição conceitual dos estudos de Piaget foi sobre a **inteligência**, onde essa possui função e estrutura (GOMES *et al.*, 2016). Contudo, a função da inteligência para Piaget é a adaptação, ou seja, a condição para a formulação de atitudes de sobrevivência no ambiente, modificando-o ou modificando-se. Já a estrutura está se dá como a esquematização de processos associativos para o conhecimento.

Boa parte dos estudos de Piaget foi concentrada no entendimento das fases de desenvolvimento, nomeadas como Sensório-motora, Pré-operacional, Preconceitual, Intuitiva, Operações Concretas e Operações Formais (LEFRANÇOIS, 2019; GOMES *et al.*, 2016; ILLERIS, 2013). Dessa maneira, estas fases são desenvolvidas levando em consideração os aspectos da maturação e da interação da criança com os estímulos ambientais.

Durante a fase Sensório-motora, a criança de aproximadamente 0 a 2 anos possui a inteligência motora. A ausência de linguagem nos primeiros estágios também é uma característica e a realidade objetiva ainda não é concebida, o mundo dessa criança é pontual, havendo espaço apenas para o aqui e o agora (LEFRANÇOIS, 2019).

Na fase Pré-operacional, dos 2 a 7 anos é principalmente o desenvolvimento da linguagem que modifica suas estruturas iniciais de pensamento, possibilitando uma maior ação/interação com o meio (GOMES *et al.*, 2016). Podemos destacar como características gerais o pensamento egocêntrico, raciocínio dominado pela percepção, soluções intuitivas e não lógicas e incapacidade de conservar. Esta fase também consiste no estágio preconceitual (dos 2 a 4 anos) (LEFRANÇOIS, 2019).

O período Intuitivo vai dos 4 a 7 anos, suas principais características são as soluções intuitivas e não lógicas e a incapacidade de conservar. Dos 7 aos 11 ou 12 anos é a fase das Operações concretas, onde já há a capacidade de conservar, assim como o aprimoramento do pensamento lógico de classificação e relacional, além da compreensão de números e do pensamento ligado ao concreto e o desenvolvimento da reversibilidade ligada ao pensamento. Já última fase identificada por Piaget é a denominada Operações formais, que ocorre dos 11 aos 15 anos aproximadamente. Assim, as características principais deste estágio são a generalidade completa do pensamento, pensamento proposicional, capacidade de lidar com hipóteses e forte idealismo (LEFRANÇOIS, 2019).

Os estudos de Piaget foram tão importantes que revolucionaram e influenciaram diversas ciências e até a medicina. Não obstante, as cadernetas de vacinação das crianças no Brasil trazem como referência para acompanhar o desenvolvimento da criança os estágios propostos por ele.

Apesar de reconhecermos a importância de seus estudos para a sociedade de um modo geral, Piaget sofreu muitas críticas de seus contemporâneos, e até hoje algumas questões são amplamente contestadas com base em outros estudos. Sobre estas críticas, a principal é a subestimação da inteligência das crianças pequenas, onde em replicação de seus experimentos outros psicólogos atingiram resultados divergentes (LEFRANÇOIS, 2019). Ainda no tocante a críticas, é afirmado entre alguns estudiosos que os termos cunhados por Piaget são difíceis e as vezes ambíguos, dificultando assim o entendimento pleno de seus conceitos e

dificultando as possibilidades de desenvolvimento (MORGADO, 2003 *apud* LEFRANÇOIS, 2019).

Embora saibamos que algumas questões que envolvem a subjetividade da criança não tenham sido contempladas nos estudos de Piaget, e, até o reconhecimento de que os estágios de desenvolvimento podem ter algum grau ou outro de diferenciação considerados aspectos neurobiológicos ou da própria cultura, não negamos a importância de seus estudos para a formação de professores. Outrossim, destacamos que seu entendimento é fundamental para subsidiar qualquer debate formativo, inclusive a estimulação da criatividade docente.

### 1.1.3 Lev Vygotsky e a aprendizagem cognitiva mediada pela cultura

Lev Vygotsky nasceu em 1896 na cidade de Orsha, da antiga União Soviética. De modo muito precoce se apropriou de uma gama de conhecimentos, tendo se formado em filosofia, história e direito. É apenas em 1924 que ele se interessa pela psicologia, e, aos 28 anos já dominava amplamente as teorias da época, mapeando outros aspectos humanos e desenvolvendo outros estudos.

Apesar de sua morte precoce aos 28 anos, Vygotsky deixou muitas contribuições para a Psicologia e a Educação, assim, boa parte de sua obra, como *Pensamento e Linguagem*, só foram publicados após sua morte por seus colegas de pesquisa que também foram influenciados por seus escritos, como Davídov (1995).

Contemporâneo de Piaget, Vygotsky se ocupou em contestar seus estudos, entretanto, a comunicação entre os dois era muito restrita devido às questões políticas e práticas da época, onde nem sempre os escritos de Vygotsky tinham tradução para outros idiomas (LEFRANÇOIS, 2019). Sobre sua postura diante das teorias de seus contemporâneos é sabido que

[...] Sua postura intelectual lhe permitiu relacionar de maneira complemente diferente da interpretação de seus contemporâneos pensamento e linguagem; aprendizagem e desenvolvimento, e, assim, explicar efetivamente como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores próprias dos seres humanos. Três princípios embasam o pensamento de Vigotski: a plasticidade cerebral, a mediação simbólica e o processo sócio-histórico como determinante do desenvolvimento humano (PETERNELLA *et al.*, 2016, p. 271).

Para se diferenciar tanto em suas teorias como escrito no parágrafo anterior, é necessário dizer que Vygotsky foi muito influenciado pelos estudos do marxismo, e, encontrou na categoria trabalho (PETERNELLA *et al.*, 2016) uma direção discursiva para sua teoria. Dessa forma, ele destaca a cultura como um elemento fundamental na construção humana, onde a linguagem, o pensamento e os demais processos superiores só existem pela relação histórica do homem com a cultura, mediada pelo trabalho.

Dessa forma, podemos identificar de modo muito pontual as principais diferenças entre as teorias de Vygotsky e Piaget, sendo que

A teoria de Vygotsky preocupa-se também com a construção de significado; como resultado, sua teoria é frequentemente citada como um exemplo de *construtivismo*. Contudo, ao contrário de Piaget, Vygotsky enfatiza como a cultura e a interação social estão envolvidas no desenvolvimento da consciência humana. Assim, enquanto a teoria de Piaget dá às forças que estão dentro da criança (a tendência a equilíbrio por exemplo), um papel fundamental, o sistema de Vygotsky enfatiza as forças que estão fora da criança – em outras palavras as forças da cultura (GREDLER; SHIELDS, 2008 *apud* LEFRANÇOIS, 2019, p. 254).

Vygotsky teve como questão central de seus estudos à compreensão dos processos mentais superiores do **Pensamento e Linguagem**, e sua compreensão das estruturas neurológicas e comportamentais desses processos revolucionou a forma como até então este conhecimento vinha se construindo. Sua maior contribuição foi perceber que

o pensamento e a linguagem são inicialmente independentes. A criança é caracterizada pelo pensamento não verbal e a fala não conceitual. O pensamento se torna progressivamente mais verbal à medida que a criança se desenvolve. (LEFRANÇOIS, 2019, p. 262).

Esse desenvolvimento do pensamento e linguagem proposto por Vygotsky está excepcionalmente relacionado à cultura, onde

A linguagem torna-se um produto das relações sociais de trabalho e, gradativamente, passa a designar ações, objetos, suas propriedades e relações, incluindo aqueles inacessíveis à percepção sensível imediata – como a velocidade da luz e do som, o átomo, as ondas sonoras, etc. -, formando um sistema de códigos cada vez mais complexo, ou seja, um conjunto de signos com significados compreensíveis por um grupo social (PETERNELLA *et al.*, 2016, p. 274).

Assim, percebemos a formação de um sistema simbólico expressada por pensamento ou linguagem, fruto da cultura e mediada pelo trabalho ao longo da história.

Além das contribuições sobre a compreensão dos símbolos nos processos mentais do pensamento e linguagem, outra questão conceitual proposta por Vygotsky é destaque em seus estudos, a **Zona de Desenvolvimento Proximal**<sup>5</sup> que consiste na relação entre a criança-professor ou criança-responsáveis. Para ele, ela envolve ensinar e aprender (LEFRANÇOIS, 2019), por isso ela é tão importante no diálogo sobre a formação de professores, uma vez que a maioria destas crianças está na escola durante esta etapa do desenvolvimento, e é dela que virão as forças culturais capazes de modificar a sua aprendizagem.

Podemos falar resumidamente que a zona de desenvolvimento proximal consiste em um espaço marcado pelo estágio do desenvolvimento da criança, onde ela passa a realizar de modo independente aquilo que só fazia com a ajuda de seus pares ou de adultos (LEFRANÇOIS, 2019; PETERNELLA *et al.*, 2016).

Ao se reportar aos adultos (pais e professores) Vygotsky destaca o papel de suporte que estas pessoas representam. Assim, **suporte** na teoria de Vygotsky é entendido conceitualmente “como o modo que o aprendiz pode ser ajudado” (LEFRANÇOIS, 2019, p. 259). Então, ao cunhar este conceito, o adulto, em especial o professor passa a ter um papel de mediação na aprendizagem da criança, o que trouxe uma reflexão sobre os processos pedagógicos da época.

Então, ao estudarmos mais objetivamente as teorias de Piaget e Vygotsky reconhecemos sua importância para a formação de professores, pois elas compõem um constructo de saberes necessários aos docentes na prática escolar. Entretanto, reconhecemos que novos conhecimentos ainda em construção, fonte de ciências novas como a Neurociência e a Psicologia Cognitiva moderna podem somar com estes saberes, trazendo novas possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem.

#### 1.1.4 Os tipos de aprendizagem e sua relação com a Formação

Ao nos debruçarmos brevemente sobre as teorias de aprendizagem percebemos o quanto cada uma delas se ocupou em desenvolver de modo sistemático um constructo de conhecimentos que servem de base para a produção

---

<sup>5</sup> O termo Zona de Desenvolvimento Proximal é fruto de muita discordância entre os estudiosos de Vygotsky. Há outras formas de escrita como Zona de Crescimento Proximal ou Zona Próxima de Desenvolvimento. Esta variação é decorrente das diversas traduções do texto original, porém, devemos considerar que elas podem de certo modo influenciar na compreensão plena do conceito.

de produtos/processos didáticos na escola, entretanto devemos destacar em nível de informação, algumas diferenças básicas entre elas:

Primeiro, a psicologia cognitiva está interessada principalmente nos processos mentais superiores, em vez de no comportamento observável. As mais importantes dessas funções têm a ver com a percepção (como a energia física é traduzida em experiências significativas), formação de conceitos, memória, linguagem, pensamento, solução de problemas e tomada de decisão [...]. Em segundo, a guinada para o cognitivismo mudou a ênfase na pesquisa com animais para uma renovada ênfase na pesquisa com humanos [...]. Terceiro, o alvo principal das teorias behavioristas têm sido determinar as relações que existem entre o comportamento e seus antecedentes, bem como suas consequências. Em contraposição, o objetivo principal das teorias cognitivas é fazer inferências plausíveis e úteis sobre os processos mentais que intervêm entre *input* e *output* e sobre o que entendemos como significado. [...] Quarto, as teorias cognitivas tendem a ser menos ambiciosas em amplitude do que as teorias behavioristas, como as de B. F. Skinner e Hull. Isto é, a maioria dos teóricos cognitivos não está tentando construir teorias cognitivas sistemáticas e inclusivas que expliquem todo o comportamento humanos. A ênfase, nas últimas décadas, recaiu sobre a pesquisa intensiva em áreas específicas, e não sobre a construção de sistemas amplos. (LEFRANÇOIS, 2019, p. 216-217).

Esta classificação básica que envolve as características de cada teoria da aprendizagem é importante para identificarmos quais os principais aspectos que podem ser trazidos para a construção dos processos didáticos docentes, entretanto há necessidade de aprofundarmos um pouco mais, elencando os tipos de aprendizagem que elas podem desenvolver. Nesse sentido, Illeris (2015) identifica quatro possíveis tipos de aprendizagem a serem desenvolvidos por essas teorias, e destaca ainda que

Em relação à aprendizagem, o crucial é que novos impulsos possam ser incluídos na organização mental de maneiras diversas e, com essa base, seja possível distinguir quatro tipos diferentes de aprendizagem, que são ativados em contextos diferentes, implicam diferentes tipos de resultados e exigem mais ou menos energia. (Essa é uma elaboração do conceito de aprendizagem desenvolvido originalmente por Jean Piaget [Piaget, 1952; Flavell, 1963]) (ILLERIS, 2013, p. 22).

A primeira aprendizagem identificada é a *cumulativa* ou mecânica. Ela é desenvolvida em contextos de estabilização de padrões. Podemos identificá-la como as respostas aos estímulos ambientais (ILLERIS, 2013). Sobre este tipo de aprendizagem, podemos conceber que ela se caracteriza como

[...] ser uma formação isolada, algo novo que não faz parte de nenhuma outra coisa. Portanto, a aprendizagem cumulativa é mais frequente durante os primeiros anos de vida, mas ocorre mais adiante apenas em situações especiais, quando o indivíduo deve aprender algo sem um contexto de significado ou significância pessoal, por exemplo um código PIN. A aprendizagem resultante se caracteriza por um tipo de automação que significa que ela somente pode ser recordada e aplicada em situações

mentalmente semelhantes ao contexto da aprendizagem. É principalmente esse tipo de aprendizagem que está envolvido no treinamento de animais e que é chamado de condicionamento na psicologia behaviorista (ILLERIS, 2013, p. 22).

O tipo mais comum de aprendizagem (ILLERIS, 2013) é a *assimilativa* ou por adição, ou seja, um novo elemento é ligado a um padrão ou esquema já pré-estabelecido. Este modelo de aprendizagem está relacionado à boa parte das teorias funcionalistas e estruturalistas, onde em contexto escolar os conteúdos são abordados de modo seriado, dependendo de questões de maturação biológica e construção de conhecimento prévio.

Apesar deste tipo de aprendizagem ser mais comum,

Os resultados da aprendizagem se caracterizam por estarem ligados ao esquema ou padrão em questão, de modo que seja relativamente fácil recordá-los e aplicá-los quando se está mentalmente orientado para o campo em foco, por exemplo, uma disciplina escolar, enquanto pode ser difícil acessá-los em outros contextos. É por isso que existem problemas frequentes para aplicar o conhecimento de uma disciplina em outras disciplinas ou em contextos fora da escola. (ILLERIS, 2013, p. 22).

Assim, podemos observar, ao verificar nossa experiência na docência e associar a estas implicações de desenvolvimento da aprendizagem que: a maioria dos currículos (tanto da educação básica quanto na formação de professores) estão baseados nesse modelo assimilativo, com isso, há uma desarticulação entre os conteúdos e a realidade, dificultando a interdisciplinaridade nas escolas, e, no caso da formação de professores, contribuindo para a dicotomia entre teoria e prática.

Outro modelo de aprendizagem descrito por Illeris (2013) é o *acomodativo*, onde requer uma decomposição de esquemas existentes a fim de relacionar novas situações.

[...] Assim, o indivíduo renuncia e reconstrói algo, podendo ser difícil e até doloroso, pois exige um forte suprimento de energia mental. Devem-se transpor as limitações existentes e entender ou aceitar algo que é significativamente novo ou diferente, o que é muito mais difícil do que apenas acrescentar um novo elemento a um esquema ou padrão preexistente. Em retorno, os resultados dessa aprendizagem se caracterizam pelo fato de que podem ser recordados e aplicados em muitos contextos diferentes e relevantes. Essa experiência geralmente é de ter entendido ou dominado algo que realmente se internalizou. (ILLERIS, 2013, p. 22-23).

Estes três tipos básicos de aprendizagem: **cumulativa**, **assimilativa** e **acomodativa** foram estudadas ao longo dos anos em diversas linhas da psicologia



e ciências afins, entretanto, estudos mais contemporâneos apontam para uma aprendizagem mais complexa, que deriva de diversos fatores e provoca mudanças mais contundentes, inclusive em traços de personalidade e identidade. Com isso,

Finalmente, nas últimas décadas, observou-se que, em situações especiais, também existe um tipo amplo de aprendizagem, que foi descrita como aprendizagem significativa (Rogers, 1951-1969), expansiva (Engeström, 1987), transicional (Alheit, 1994) ou transformadora (Mezirow, 1991). Essa aprendizagem acarreta o que se poderia chamar de mudanças na personalidade, ou mudanças na organização do *self*, e se caracteriza pela reestruturação simultânea de todo um grupo de esquemas e padrões em todas três dimensões da aprendizagem – uma quebra a orientação que geralmente ocorre como resultado de uma situação de crise causada por desafios considerados urgentes e inevitáveis, tornando necessário que o indivíduo mude para avançar. A aprendizagem transformadora, portanto, é profunda e ampla. Ela demanda muita energia mental e, quando realizada, pode ser vivenciada fisicamente, em geral, como uma sensação de alívio ou relaxamento. (ILLERIS, 2013, p. 23).

Enquanto a aprendizagem acumulativa é mais comum na infância, a aprendizagem assimilativa e acomodativa acabam acompanhando o desenvolvimento humano nas demais etapas da vida adulta. Entretanto, reconhecemos a importância de elementos para o desenvolvimento da aprendizagem transformadora, uma vez que é através dela que questões mais específicas como personalidade e identidade podem ser modificadas.

Assim, podemos observar que cada teoria de aprendizagem compõe um entendimento sobre os processos mentais e comportamentais humanos. Vale ressaltar que estas teorias devem compor os currículos de formação de professores, assim como outros conteúdos mais contemporâneos das Neurociências no sentido de que o professor possa ter um domínio mínimo sobre estes conteúdos tão importantes no contexto da docência.

As teorias da aprendizagem constituem parte dos currículos de formação de professores no Brasil e no mundo, entretanto, devemos enfatizar que desarticular essas teorias de um contexto pedagógico não contribui para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, fica cada vez mais contundente a necessidade de desenvolver nos professores a habilidade de refletir sobre seu contexto e sobre sua práxis, para que esse arcabouço teórico seja um mecanismo de potencialização da aprendizagem estudantil por meio da resignificação da práxis docente.

Quando nos propomos a fazer uma síntese dos estudos destas teorias somos levados a refletir sobre a nossa práxis na escola, assim, destacamos que os contextos educativos exigem necessidades teórico-práticas específicas, onde nem sempre uma única teoria dá conta de realidades tão distintas. Assim, é necessário ampliar esta possibilidade teórica, inclusive com um maior entendimento dos processos mentais responsáveis pela mediação da aprendizagem. Dessa forma, compartilhamos da crítica de Figueiredo *et al.* (2016), onde ao reconhecer que a aprendizagem é a transformação que ocorre no cérebro, acarretando mudanças de sua estrutura funcional sempre que uma nova informação é assimilada, não se pode presumir que o ensino na escola seja baseado no âmbito do amadorismo e da falta de entendimento sobre os processos mentais que estão subsidiando essa ação. E, para além desta crítica, afirmamos ainda que a Pedagogia como uma ciência articuladora de outras ciências (FRANCO, 2001) tem uma ocupação que vai além da didática, onde a articulação de saberes é condição de sua existência enquanto ciência. Valorizar os aspectos puramente didáticos, desconectando-os de um debate de amplo domínio epistemológico nos faz reduzir seu papel social, negando seu espaço e minimizando a produção de seus próprios saberes.

## 1.2 AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As tendências pedagógicas representam aspectos políticos, sociais e epistemológicos que caracterizam as concepções de educação presentes na escola e nos currículos de formação docente. Libâneo (1985) salienta que essas tendências interferem no modo como os professores realizam seu trabalho, ao selecionar os conteúdos trabalhados, pensar em técnicas e métodos de ensino e até mesmo nas relações interpessoais. Ao perceber a dinâmica escolar, fica objetivado que:

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando sua passagem pela escola ou transmitida pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam a última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará de fato, as respostas que procuram [...] (LIBÂNEO, 1985, p. 54).

Ao propor conhecer as tendências pedagógicas difundidas ao longo da história, podemos afirmar com Libâneo (1985) que elas se classificam em dois grandes grupos, sendo eles as tendências que representam a filosofia **liberal** e os componentes da linha denominada **progressista**. Para fins didáticos, antes de adentrar o mérito epistemológico dessas correntes pedagógicas, faz-se necessário saber que

[...] as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula. (LIBÂNEO, 1985, p. 55).

Nessa perspectiva, Luckesi (1994) também teceu suas considerações sobre as tendências pedagógicas, considerando-as como diferentes teorias filosóficas que buscam compreender e orientar práticas pedagógicas. Acrescentando que as tendências:

[...] pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana. [...] aprofundando a compreensão da articulação entre filosofia e educação, que atinge o nível da concepção filosófica da educação, que se sedimenta em uma pedagogia. Genericamente, podemos dizer que a perspectiva redentora se traduz pelas pedagogias liberais e a perspectiva transformadora pelas pedagogias progressistas. Essa discussão tem uma importância prática da maior relevância, pois permite a cada professor situar-se teoricamente sobre suas opções, articulando-se e autodefinindo-se. (LUCKESI, 1994, p. 53).

Assim, com vistas a conhecer as classificações das principais tendências pedagógicas no Brasil e no mundo, falaremos a seguir sobre as principais definições que conceituam as correntes liberal e progressista, as quais Saviani (1997, p. 17) denominou as teorias do primeiro grupo de “teorias não críticas”.

Ao tratarmos sobre a corrente liberal, é salutar destacar que uma interpretação rígida do termo pode levar o leitor a uma ideia errônea sobre as características dessas propostas. Assim:

O termo liberal não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também

denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. (LIBÂNEO, 1985, p. 55).

Partindo do entendimento de que as tendências liberais correspondem a um propósito de estratificação social por meio da manutenção da sociedade de classes, podemos defini-la como uma pedagogia que:

Sustenta da ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se como pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas convivem na prática escolar (LUCKESI, 1994, p. 55).

Ao tratarmos da linha liberal ou podemos destacar quatro principais vertentes pedagógicas, sendo elas: a **Tradicional**, a **Renovada Progressista**, a **Renovada Não Diretiva** e a **Tecnicista**.

Sobre a pedagogia **tradicional**, de acordo com Saviani (2013) está no Brasil desde os jesuítas, a principal característica é o acentuado ensino humanístico de cultura geral, com uma valorização dos conteúdos. Nessa perspectiva, o estudante é levado a atingir sua realização pessoal por meio de seu próprio esforço. A partir da catequese e pela instrução, foi realizado o processo de aculturação dos povos coloniais às tradições e costumes dos colonizadores. A partir do início do século XVI, o *Ratio Studiorum* passou a ser a metodologia de ensino adotada:

O Plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo Plano começava com o curso de humanidades, denominado no Ratio de "estudos inferiores", correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de "estudos superiores" (SAVIANI, 2013, p. 56).

No que tange à proposta **liberal renovada**, a partir da década de 1930, no Brasil, teve repercussão, pelos movimentos que ocorreram, podendo destacar que esta tendência:

[...] acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valoriza a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo (LUCKESI, 1994, p. 55).

Conforme Saviani (2013), na **tendência liberal renovada**, em contraponto a tendência tradicional, pautou-se no caráter biológico, preocupada com as suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social. O aprender fazendo está presente nessa concepção, por meio de tentativas experimentais, pesquisa, descobertas, estudos do meio natural e social e métodos de resolução de problemas.

A **tendência Liberal Renovada** se apresenta em três versões: na tendência Renovada Progressista, também conhecida como Escola Nova ou Escolanovismo, na tendência Não-Diretiva e na Pedagogia Tecnicista. De acordo com Luckesi (1994):

a tendência **renovada progressivista**, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget); a **renovada não-diretiva**, orientada para objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers. (LUCKESI, 1994, p. 55).

O escolanovismo começa por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 1997). Na tendência Liberal Renovada Progressivista a escola segue a postura de defender a aprendizagem pela descoberta, a partir do interesse do estudante na construção do conhecimento, é nesta perspectiva que Queiroz e Moita destacam como papel da escola:

[...] adequar necessidades individuais ao meio, propiciar experiências, cujo centro é o aluno. Papel do aluno: buscar, conhecer, experimentar. Relação professor-aluno: clima democrático, o professor é um auxiliar na realização

das experiências. Conhecimentos: algo inacabado, a ser descoberto e reinventado, baseado em experiências cognitivas de modo progressivo em consideração ao interesse. Metodologia; aprender experimentando, aprender a aprender. Conteúdos: estabelecidos pela experiência. Avaliação: foco na qualidade e não na quantidade, no processo e não no produto. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 7).

Enquanto a **tendência Liberal Renovada não-diretiva** visa a educação centrada no estudante com objetivo de formar sua personalidade por meio de vivências e experiências significativas. A aprendizagem nesta tendência é um ato interno, baseia-se na busca da autorrealização e da capacidade de perceber que para cada reação existe uma ação. O papel da escola consiste em:

[...] formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente [...] A pedagogia não-diretiva propõe uma educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. "Ausentar-se" é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem. (LUCKESI, 1994, p. 59-60).

Dentre as tendências liberais, também há a **pedagogia tecnicista**, a qual ocupa boa parte das políticas educacionais no Brasil, o trabalho pedagógico é embasado na transmissão e recepção de informações por parte dos docentes aos discentes e, a função da escola é definida como moderadora e controladora do comportamento humano, objetivando prioritariamente a mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho. A avaliação adotada é considerada inquestionável. Os principais percussores desta tendência, de acordo com Libâneo (1985), são Skinner, Briggs, Glaser, dentre outros. Sobre essa tendência, pode-se afirmar que a mesma:

[...] subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão de obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo, acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência [...] utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico,

da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento. (LIBÂNEO, 1985, p. 56).

Saviani (2013), salienta que na tendência tecnicista o elemento principal é a organização racional dos meios, professor e o aluno ocupam uma posição secundária à condição de executores de um processo. A organização do processo transforma-se na garantia da eficiência, e compensa e corrige as deficiências do professor e os efeitos de sua intervenção.

Boa parte das políticas educacionais brasileiras, tanto para a formação de professores quanto para as práticas escolares, são baseadas na perspectiva liberal. Com isso, avançamos muito pouco qualitativamente nas questões relacionadas à superação da desigualdade social.

### 1.2.1 Tendências Liberais

Em paralelo às perspectivas tradicionais presentes nas Tendências Liberais, as **tendências** denominadas **progressistas**, designam “as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LUCKESI, 1994, p. 63). Uma pedagogia que se enquadra como progressista não tem como pertencer a uma sociedade capitalista, e por esta razão tem sido instrumento da luta da classe de professores.

Assim, sobre a composição da corrente pedagógica progressista, podemos afirmar que ela está dividida em libertadora, libertária e em crítica social dos conteúdos, conforme dispõe Libâneo:

[...] tem-se manifestado em três tendências: a **libertadora**, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a **libertária**, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a **crítico social dos conteúdos** que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. (LIBÂNEO, 1985, p. 59).

Quanto às características de cada tendência especificamente, podemos considerar que tanto a libertadora como a libertária possuem algumas características que são comuns:

As versões libertadora e libertária têm em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular não-formal. (LIBÂNEO, 1985, p. 59).

A tendência libertadora possui caráter essencialmente político, e a escola exerce o papel de libertadora, em uma perspectiva contrária ao tradicional formato de ensino, rompendo com o modelo de educação bancária, buscando a transformação social, como explicita Luckesi (1994):

Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Tanto a educação tradicional, denominada "bancária" – que visa apenas depositar informações sobre o aluno –, quanto a educação renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual – são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica (LUCKESI, 1994, p.64).

A pedagogia libertária fundamenta-se na transformação que a escola exerça uma na personalidade dos alunos num sentido libertário, a participação da escola ocorrerá por meio da participação da comunidade escolar. Vale ressaltar que:

A pedagogia institucional visa "em primeiro lugar, transformar a relação professor-aluno no sentido da não-diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças". O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum. Se os alunos são livres frente ao professor, também este o é em relação aos alunos. Entretanto, essa liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se um aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai se colocar a questão; quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada. No mais, ao professor cabe a função de "conselheiro" e, outras vezes, de instrutor monitor à disposição do grupo (LUCKESI, 1994, p. 68).

Como última tendência da perspectiva progressista, **a perspectiva crítico-social dos conteúdos** reúne uma proposta que representa



[...] uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o indivíduo e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado. (LIBÂNEO, 1985, p. 59).

Nesta tendência, a educação destaca-se como atividade mediadora na prática social, passando de uma experiência fragmentada para uma visão unificada, por esta razão está preocupada com o estudante e o professor:

Papel do aluno: Sujeito no mundo como ser social, ativo. Relação professor-aluno: Professor é autoridade competente que direciona o processo ensino-aprendizagem. Mediador entre conteúdos e alunos. Conhecimento: construído pela experiência pessoal e subjetiva. Metodologia: Contexto cultural e social. Conteúdos: São culturais, universais, sempre reavaliados frente à realidade social. Avaliação: A experiência só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo, os externos podem levar ao desajustamento. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 15).

É importante salientar que, apesar de essas propostas pedagógicas terem um horizonte epistemológico bem delimitado, elas não se apresentam de modo puro nas escolas e nem nas práticas dos professores. Há de se enfatizar que os diversos contextos educativos compõem uma realidade singular em um universo plural, com isso, determinada proposta pode ter um bom desempenho em determinado contexto.

Portanto, fica evidente que, tão importante quanto propor o estudo dessas pedagogias no currículo de formação docente é desenvolver as habilidades reflexivas, críticas e criativas, para que o docente tenha condição de avaliar e ressignificar sua práxis de acordo com a realidade na qual se insere.

### 1.3 OS PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil, a educação da população esteve desde os primórdios da colonização ligada à igreja, e assim ficou durante muito tempo. Enquanto na Europa já existia um embate entre a pedagogia realista – que emergiu dos debates empiristas e realistas sobre o conhecimento- e a educação conservadora, aqui,

ainda estávamos com um ensino uniformizado sob os dogmas do catolicismo (ARANHA, 2006a).

Aranha (2006a), afirma que ainda no século XIX não havia políticas e tampouco planejamento educacional sistemático. As ações isoladas do império eram respostas pontuais às problemáticas que iam surgindo. É apenas com a chegada da família real ao Brasil que surgem escolas de formação elementar e superiores, para atender as necessidades do momento.

O ensino elementar se encontrava bastante caótico, o modelo econômico predominantemente agrário não exigia uma instrução da população, que se constituía em sua maioria por pessoas analfabetas, sobretudo escravas (ARANHA, 2006a). O ensino elementar era de responsabilidade das províncias, as quais desprovidas de recursos não priorizavam o ensino da população.

Outra modalidade de ensino era o secundário, o qual não dispunha de uma organização curricular adequada, e nem relação direta com o ensino elementar. Sob a responsabilidade da coroa, sua função era preparar os jovens da elite para o acesso ao ensino superior. Destaca-se nesse período a criação do colégio Dom Pedro II, cujo modelo de ensino deveria servir de padrão para os demais liceus do país (ARANHA, 2006a).

Neste período ainda no império, já havia a modalidade de ensino superior, entretanto, este modelo de ensino era destinado apenas aos jovens da elite que tinham condições para estudar fora do país. Os cursos que mais atraíam os jovens eram os jurídicos, pois atribuíam status de “enobrecimento”. Quando estes jovens regressavam, geralmente assumiam cargos administrativos e políticos (ARANHA, 2006a).

Sobre a formação de professores especificamente, esta nem sempre foi uma ocupação política ou social dos governos (SAVIANI, 2009). Como o ensino elementar não era uma prioridade, tampouco havia a preocupação com quem formava esta parcela da população, assim, “o descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar” (ARANHA, 2006a, p. 227).

Somente após a Revolução Francesa<sup>6</sup> é que a instrução da população começa a ser vista como um problema para os governos, e assim surgem as

---

<sup>6</sup> A **Revolução Francesa** foi um evento histórico ocorrido na França entre 1789 e 1799, que levou ao fim do Absolutismo no país, e teve importantes consequências para o mundo ocidental. A importância

primeiras Escolas Normais incumbidas da Formação de Professores (SAVIANI, 2009). Sobre estas instituições, é sabido que

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Primária, para preparar os professores do ensino primário. (SAVIANI, 2009, p. 143).

No Brasil, é apenas após a independência que a questão da formação docente emerge explicitamente como forma de organização da instrução popular (SAVIANI, 2009). Entretanto, não havia uma preocupação efetiva em discutir sobre a profissionalização docente, e seguia-se uma tendência global em promover essa formação de modo mútuo, geralmente à própria custa dos professores em formação. Sobre este movimento de criação das escolas normais,

[...] A primeira delas foi a Escola Normal de Niterói (1835), capital da província do Rio de Janeiro. Funcionava precariamente com um só professor e poucos alunos. Fechou em 1849 por falta de alunos, para retornar mais tarde às atividades. Em seguida, surgiram várias outras escolas normais em diversas províncias, tais como em Minas Gerais (1836, instalada em 1840), Bahia (1836, instalada em 1841) e São Paulo (1846). Por volta das décadas de 1860, 70 e 80 outras tantas foram criadas. No entanto, tinha duração instável, fechando e retornando às atividades, como “plantas exóticas” [que] nascem e morrem no mesmo dia. (ARANHA, 2006a, p. 227).

Na época da implementação das primeiras Escolas Normais, o Brasil passava por um momento de muitas mudanças como

A gradativa influência das Forças Armadas na vida política do país, as transformações econômicas e sociais verificadas no campo e nas cidades, o crescimento da população, a intensificação do processo de urbanização e a industrialização foram as modificações mais importantes ocorridas nesse período histórico. E todas essas transformações aceleraram-se profundamente com a ocorrência da Primeira Grande Guerra Mundial. (LEMME, 2005, p. 164).

Com isso, cada vez mais a instrução popular era uma necessidade para o Estado, visto que a indústria tomava forma no país, ocasionando uma grande migração da população do campo para os centros urbanos e originando um tipo de

---

da Revolução Francesa é tamanha que os historiadores a utilizam para marcar o fim da Idade Moderna e o início da **Idade Contemporânea** (PINTO, 2020).

formação mais específica que consistia na instrução para o trabalho industrial. Desse modo,

A ampliação dos três níveis de ensino (fundamental, secundário e superior) da rede escolar, inclusive com a proposta de melhor integração entre eles, deveu-se à expansão da indústria e do comércio, à diversificação das profissões técnicas e dos quadros burocráticos na administração e organização dos negócios (ARANHA, 2006a, p. 246).

Assim, os papéis das instituições de formação docente no Brasil eram delimitados pelos objetivos de cada segmento de ensino, o que iria implicar nas propostas formativas, por isso, “visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Porém, ao contrário do que se propunha, a formação nessas instituições tinha como eixo principal o domínio dos conteúdos a serem ensinados nas Escolas de Primeiras Letras, deixando os aspectos didático-metodológicos em segundo plano. Nos anos de 1890, a Escola Normal sofreu uma reforma<sup>7</sup> que teve início pelo Estado de São Paulo, tendo o restante dos Estados seguido à tendência política e reconfigurado suas instituições. Sobre essa política de formação docente, é destacado que

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Nesse sentido, sem práticas formativas e ações didáticas voltadas de fato para um desenvolvimento profissional qualitativo,

[...] a escola normal continuou sem um claro perfil que a creditasse como instituição especializada na formação de docentes, aspecto devido, em parte, à urgência com que se considerou a necessidade de impulsionar a

---

<sup>7</sup> A reforma da instituição pública do Estado de São Paulo foi levada a efeito em 1890 e foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade, a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando o bom professor. (SAVIANI, 2009, p. 145).

educação como garantia do progresso social e econômico do país. (SAVIANI, 2009, p. 258).

Tendo em vista as necessidades de mudanças na educação nacional, encabeçada por um grupo intitulado Pioneiros da Educação<sup>8</sup>, nos anos de 1930 houve a criação de um documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros*, o qual entrou para a história como uma das principais composições com o intuito de definir uma política nacional para a educação. Esse documento versava sobre vários aspectos, dentre eles a Formação de Professores, especificamente sugerindo que “os métodos e processos de ensino obedeceriam às mais modernas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas” (LEMME, 2005, p. 172).

Ao analisarmos o movimento escolanovista no Brasil e seu impacto na formação de professores, é necessário compreender que sua função foi importante para a mudança de cenário na educação brasileira, entretanto, no próprio movimento o amplo acesso para a universalização da escolarização básica ficava apenas na retórica, com ideias de uma educação “redentora”, onde a educação constituiria a força motriz da democratização na sociedade. Porém,

Embora tenha havido difusão dessas ideias, nem sempre foi possível aplicá-las, ficando suas experiências restritas a alguns locais. Por outro lado, apesar das vantagens do novo método, o escolanovismo ocupava-se mais com os aspectos técnicos, o que ajudou a desviar o debate educacional do seu foco mais importante, a universalização da educação popular. (ARANHA, 2006a, p. 303).

Ainda sobre as importantes mudanças educacionais da década de 30, especificamente no tocante à Formação Docente, é destacado que a qualificação do professor “foi considerada um elemento central no propósito de uma reforma educativa nacional, impulsionando-se melhoramento do seu ofício por meio de medidas que visavam sua profissionalização” (SAVIANI, 2009, p. 259), dessa forma, essas mudanças pretendiam “dar maior uniformidade ao ensino, normalizar o acervo do conhecimentos que se considerava necessário para a preparação do professor e atualizar os planos de estudo” (SAVIANI, 2009, p. 259).

---

<sup>8</sup> Aguçados pelo movimento Escolanovista, os Pioneiros da Educação era um grupo composto por personalidades como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Jonatas Serrano, Everardo Backheuser entre outros, que tiveram uma enorme influência na educação nacional, onde implementaram uma reforma educacional em diversos Estados do país. Outra contribuição que deve ser considerada desse grupo é a construção de uma literatura sobre educação, sobre a qual os pioneiros iniciaram a publicação de seus trabalhos, bem como a tradução de inúmeras literaturas internacionais.

Pensando nessa reconfiguração educacional, as Escolas Normais foram transformadas em Institutos de Educação, os quais

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

Com essa reforma e a consolidação de um currículo formativo composto de conteúdos científicos e processos didático-pedagógicos, os Institutos de Educação foram elevados a nível universitário, formando professores para as Licenciaturas e para a Pedagogia. Sobre o perfil profissional dos professores formados pelo Instituto, é destacado que

Os primeiros formavam professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; o segundo formava os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “curso de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Em muitos estados do país a implementação e ampliação dos Institutos de Educação contribuiu para uma série de mudanças, tanto no que tange aos aspectos da formação profissional quanto às questões econômicas, políticas e sociais de cada região. Dessa forma, cabe aqui, contemplarmos em nosso texto alguns parágrafos sobre o Instituto de Educação do Amazonas e sua contribuição para a formação de professores nessa região.

### **1.3.1 O Instituto de Educação do Amazonas e sua contribuição na formação de professores**

O Amazonas viveu um período de grande desenvolvimento econômico na época da exploração e comercialização da borracha. Os anos de 1879 a 1912 corresponderam ao momento mais forte desse desenvolvimento, tendo um grande declínio nas décadas posteriores. A partir das décadas seguintes, o estado passou

por uma desaceleração econômica, porém o número de matrículas nas escolas aumentava, seguindo uma tendência nacional, assim

No período correspondente ao Estado Novo (1930 a 1945), a instrução pública no Amazonas foi marcada por mudanças substanciais e o ensino normal passou por esse momento de dinamização intensa e proveniente, principalmente, do crescimento do número de matrículas nas escolas (MOTA, 2019, p. 178).

Por conta desta demanda, e em uma tentativa de melhorias no ensino para atender a população (MOTA, 2019), a então Escola Normal do Amazonas foi transformada em Instituto de Educação do Amazonas (IEA). Essa política foi iniciativa do Interventor Álvaro Botelho Maia, através do Decreto-Lei n.º 404, de 4 de março de 1940.

Sobre a primeira turma formada pelo IEA, Mota (2019) destaca que os alunos eram majoritariamente do sexo feminino e oriundos de diversos estados da federação. Já nos anos seguintes, o número de formandos passou a ser em maioria constituídos por amazonenses. Em 1941, formou-se no IEA o dr. Plínio Ramos Coelho, que anos mais tarde tornou-se governador do Estado do Amazonas (MOTA, 2019, p. 180).

Nos anos seguintes, o IEA formava em média 80 professores por ano, aumentando gradativamente as turmas de acordo com o número de matrículas. Com isso, o Amazonas começou a ampliar a oferta da educação básica na região, contando com estes profissionais formados pelo instituto para preencherem as vagas de professores do então Ensino Primário.

A proposta curricular do IEA era baseada nas normativas nacionais, as quais dispunham sobre os conteúdos didáticos e pedagógicos a serem trabalhados no decorrer do curso. Sobre a estrutura física do instituto,

O prédio do IEA possui trinta salas de aula, distribuídas em dois pavimentos. Além de outras dependências como um salão nobre, laboratórios de (Química e Biologia), sala de diretoria, secretaria, biblioteca, quadra poliesportiva e um centro de artes chamado Profª Neuza Ferreira, além de vários jardins internos (MOTA, 2019, p.178).

Atualmente, o IEA atua na formação dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, seguindo o currículo formativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, com 140 anos de história na formação educacional no estado,

não podemos negar a sua contribuição para o desenvolvimento educacional e social no Amazonas.

Muitos autores que dialogam sobre o percurso histórico da Formação de Professores no Brasil (SAVIANI, 2009; PIMENTA, 2012; ARANHA, 2006a; 2006b) são categóricos em criticar o modelo formativo proposto nos cursos de formação docente dos Institutos de Educação, uma vez que a desarticulação entre os conteúdos científicos e os processos didáticos era acentuada pela fragmentação da formação, e cada vez mais o ensino era desarticulado da ciência. Corroborando nossa afirmação, Saviani (2009, p. 146) destaca que

Ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

Com isso, sem conseguir articular conteúdo e forma, os currículos da formação de professores seguiram com ênfase na apreensão dos aspectos teóricos a serem repassados, deixando em segundo plano os domínios didático-pedagógicos e a articulação entre o fazer docente e a pesquisa. Com o golpe militar de 1964, o campo da formação docente passou por nova reformulação, para atender aos ideais daquele novo governo.

O antigo Curso Normal de Nível Superior foi substituído pela habilitação específica para o Magistério. Essa formação era ofertada em nível de ensino de 2º Grau, reduzindo o currículo formativo, deixando de lado muitos conteúdos específicos e ainda acentuando a distância entre conteúdo e forma. Sobre esse período, é destacado que “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Os problemas nos cursos de formação de professores foram se acentuando demasiadamente, obrigando o governo a promover políticas educacionais específicas para o aperfeiçoamento profissional docente, entretanto, por conta da descontinuidade das políticas iniciais e da falta de investimentos na formação de professores, os efeitos positivos foram minimizados, não abrangendo boa parte das instituições formativas espalhadas pelo país.

Com a grande mobilização da sociedade em prol do estabelecimento da democracia no país, a educação da população passou a ser pauta de diversos



debates nos segmentos sociais, políticos e acadêmicos. Diversos estudos surgem na tentativa de repensar os currículos de formação docente, levando em conta os aspectos da autonomia docente, da pesquisa e do combate à racionalidade técnica.

Apesar das grandes expectativas acerca da nova legislação educacional em priorizar a formação docente nos moldes menos tecnicistas, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 trouxe como alternativa a reativação das Escolas Normais e dos Institutos de Formação Superior. Sobre isso, é destacado que

[...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p. 148).

É nesse contexto histórico que um dos maiores dilemas na formação de professores é acentuado, a dualidade entre a importância do entendimento dos conteúdos a serem ensinados e as propostas didático-metodológicas do ensino desses conteúdos. Sobre esse fenômeno, podemos concluir que “a dualidade nos cursos de formação docente é fruto de um processo histórico, atualmente é construído por três pilares basilares: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Entretanto, nem sempre foi assim, visto que a maioria das políticas para a formação docente que foram implementadas nem sempre seguiam os indicativos dos estudos realizados sobre Formação de Professores, os quais já sinalizavam para o dualismo nos currículos formativos, assim, “nas propostas do governo brasileiro para a formação dos professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica” (PIMENTA, 2012, p. 48).

Ao observarmos o percurso histórico das políticas educacionais tanto para a formação de professores quanto para a escolarização, percebemos que

No contexto dessas políticas importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. (PIMENTA, 2012, p. 48)

Por isso, em uma realidade social onde a formação de professores e a escolarização não são encaradas como forma de fortalecer o papel social da educação, a precarização é uma certeza. Entretanto, o entendimento dessas questões não é de simples natureza, haja vista que “a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam” (PIMENTA, 2012, p. 44).

Diante de muitas discontinuidades nas políticas formativas no Brasil, as quais ora tendiam para a valorização dos aspectos técnico-metodológicos, ora para o domínio dos conteúdos científicos, algumas propostas de formação emergiram nesse contexto, contemplando em seu cerne os aspectos da reflexão e da pesquisa.

#### 1.4 OS PRINCIPAIS MODELOS EPISTEMÓLOGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acompanhando o processo da escolarização, muitos autores de diversas áreas da ciência passaram a ter nesse cenário seu objeto de estudo. Sociólogos, antropólogos, filósofos, psicólogos, pedagogos entre outros se ocuparam das problemáticas que envolvem o cenário educativo.

Essa gama de conhecimento teórico passou a fazer parte de concepções sobre a forma de ensinar e aprender, e, assim, esses conhecimentos foram moldando os currículos da formação docente. Observamos dessa maneira que

[...] o saber docente não é formado apenas por prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vistas para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2012, p. 28).

Sobre esse saber proveniente da ação docente articulada às vivências e experiências, é importante saber como ocorre sua construção.

É nesta relação entre a prática e a teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes, e o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido. (GHEDIN, 2012, p. 154).

Apesar de saber que a teoria e a ação docente não estão desarticuladas, muitas críticas acusam para uma separação entre ambas. Boa parte dessas críticas são tecidas no fato de que alguns desses conhecimentos são construídos sem a devida conexão com a realidade. Assim,

Pelo fato de o conhecimento produzido (pelo especialista) não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado por outro. É o professor quem procura articular o saber pesquisado com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. Deste modo, a prática se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis. (GHEDIN, 2012, p. 155).

Dessa forma, não há como sobrepor teoria à prática ou vice-versa, de modo que

[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pré-suposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático. (GHEDIN, 2012, p.153).

É importante ter a consciência de que teoria e prática compõem um processo simbiótico denominado práxis. Nessa tessitura, “a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2012, p. 153). Porém, para Ghedin, “o que acontece é que por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética” (2012, p. 152).

Agir norteado pela práxis requer um movimento consciente, articulado com a reflexão. Assim,

A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. (GHEDIN, 2012, p. 153).

A relação presente nesse processo reflexivo entre as ações práticas e as teorias que a embasam também é uma forma de construção de conhecimento, sendo este concebido como sendo

[...] sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. (GHEDIN, 2012, p. 152).

Compreender a relação entre teoria e prática nos faz perceber como os processos formativos devem estimular a reflexão e outras habilidades que permitam ao educador avaliar o contexto no qual se insere sua ação,

Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pré-suposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático. (GHEDIN, 2012, p. 153)

As teorias sobre a educação e a aprendizagem são parte fundamental de qualquer currículo formativo, pois “a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada” (PIMENTA, 2012, p. 31). Entretanto, pela falta de formação inicial e contínua que possibilite reflexão sobre as ações profissionais, muitos profissionais passaram a denunciar em seus discursos uma desconexão entre teoria e prática. Para compreender essa dicotomia, vale ressaltar que

Num processo mecânico de ensino – aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática. Quando isto acontece, o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados. Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética. (GHEDIN, 2012, p. 152).

Em seguimento a essa lógica de entender teoria e prática como constructos de um mesmo viés metodológico, realizamos uma breve síntese nos tópicos abaixo sobre as principais teorias educacionais e da aprendizagem, objetivando reconhecer como os currículos e os modelos formativos passaram a ser concebidos levando em conta o avanço do conhecimento sobre ensino-aprendizagem.

## 1.5 O PAPEL DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Refletir é uma capacidade humana presente em nossas vidas, mobilizada pela cognição. Conforme evoluímos como espécie, esse potencial foi sendo desenvolvido, tornando-se uma das principais habilidades humanas. Porém, em qual contexto a reflexão é sugerida na formação de professores a ponto de formar um novo paradigma, capaz de romper com uma tradição formativa? Afinal, se a reflexão é uma habilidade humana, por que estimular a formação de um professor reflexivo?

A princípio, lendo essas questões, parece haver uma redundância em estimular a reflexão em um ser que já é essencialmente reflexivo. Entretanto, a reflexão da ação não era uma realidade vivida pelos professores, os quais desenvolviam as técnicas didático-metodológicas sem pensar sobre suas ações mediadas pela experiência.

Uma das primeiras pessoas a teorizar sobre a reflexão na experiência foi Dewey (1859-1952), influenciando diversos outros estudiosos, difundindo as ideias do escolanovismo. Um desses estudiosos foi Donald Schön (1930-1997), que articulou as ideias de Dewey e outros autores, para construir um novo modelo formativo docente baseado na reflexão,

Assim, valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação *profissional* baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato [...] (PIMENTA, 2012, p. 23).

A proposta de Schön refletia um conhecimento tácito, palpável nas ações do dia a dia, que deveria ser produzido mediante a reflexão dessa prática. Entretanto, o conhecimento da ação não traduz uma reflexão anterior, fazendo assim com que esse conhecimento não seja suficiente; “frente a situações que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*” (PIMENTA, 2012, p. 23), o que de certo modo, com o passar do tempo, acaba por tornar-se uma conduta para situações similares em um ciclo repetitivo. Assim, a reflexão mais uma vez exerce um papel na

ressignificação da prática, “[...] a esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*” (PIMENTA, 2012, p. 23).

Com a expansão da discussão da reflexão docente, vários autores passaram a se influenciar por esse princípio para desenvolver estudos e propor mudanças na perspectiva formativa dos professores. Outras correntes foram surgindo com base nesse viés, entre as quais destacamos os estudos de Zeichner (1993), que contestou a forma como a reflexão foi concebida por Schön, como se pudesse ser construindo um pacote técnico, resultando em um mau uso do termo, e consequentemente do papel da reflexão na formação e na docência (PIMENTA, 2012).

Outros autores como José Contreras (1997), Giroux (1990) e Lawn e Ozga (1988) também criticaram e acrescentaram estudos sobre a reflexão da prática. É comum nesses autores a ideia de que a reflexão como um mero movimento da ação docente não é garantia de que os professores compreendam as suas práticas como elementos de mudança social, tornando assim arriscado manter o ciclo vicioso de tecnização e reprodução descontextualizada, dicotomizando cada vez mais a teoria da prática.

Ainda sobre a perspectiva reflexiva, acompanhando o movimento global, o Brasil também trouxe a reflexão para a composição dos currículos formativos. Com isso, diversos autores como Pimenta (2012); Charlot (2012); Libâneo (2012); Gomes *et al.* (2012), dentre outros, passaram a desenvolver estudos sobre essa proposta.

Com a disseminação do paradigma da reflexão, uma das propostas que mais ganharam destaque nas políticas formativas foi a perspectiva do desenvolvimento das competências docentes, sugerido por Perrenoud (1992), que visavam à profissionalização docente e à avaliação estudantil.

Ao questionar essa visão mais técnica, autores como Ghedin e Pimenta (2012) teceram duras críticas, destacando que é importante perceber “o que se faz presente, por exemplo, no discurso sobre as competências, que, como se verá, nada mais significa do que uma tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação” (PIMENTA, 2012, p. 30). Com isso, o papel crítico e social da educação e da função docente é minimizado frente à necessidade de um construto de técnicas uniformes, que não se adequam a uma realidade plural e multicultural como a escolar.

Sendo vista como uma forma de não valorização do saber docente, “terceirizar e despojar os professores de suas especializações nas áreas de conhecimento torna impossível o projeto de escola coletivamente construído, a partir da reflexão sobre os problemas da educação escolar” (PIMENTA, 2012, p. 47). Sendo assim, “o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo” (PIMENTA, 2012, p. 49).

Defender a precarização do saber docente em detrimento da competência didático-metodológica é uma das maiores críticas à proposta de Perrenould, uma vez que

Competências, no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. (PIMENTA, 2012, p. 49).

Concordamos com a crítica de Pimenta (2012) sobre o discurso de desenvolvimento de competências, haja vista que as ações que visam promover mudanças imediatistas, e menosprezam os saberes dos professores não contribuem de fato com a compreensão do verdadeiro sentido da educação.

Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. (PIMENTA, 2012, p. 50).

Na intenção de valorizar os saberes docentes, autores como Tardif e Gauthier (1999) propuseram estudos demonstrando a capacidade da produção docente de saberes, adquiridos pela formação e pelos ressignificados por meio da experiência laboral. Nesse tocante, afirmamos com Pimenta que “os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências” (2012, p. 50).

Desse modo, devemos compreender que a reflexão sobre a práxis não é um instrumento de sobreposição à técnica profissional e, sim, um recurso potencializador da conexão simbiótica entre teoria e prática. Nesse intuito,

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. (PIMENTA, 2012, p. 28).

Por isso, é importante considerar os diversos contextos educacionais, verificando de modo concreto e articulado as diferentes práticas de ensino como parte de um contexto social. Dessa maneira,

Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. (PIMENTA, 2012, p. 28).

Ao propor uma formação que desenvolva a reflexão, os currículos formativos devem ser pensados de modo que os acadêmicos possam ter condições de desenvolvimento dessa habilidade. Refletir sobre a prática deve ser uma constante durante todo o curso. Por isso,

[...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio. (PIMENTA, 2012, p. 24).

Com a emergência do paradigma reflexivo na formação docente, diversos estudos são realizados no Brasil e no mundo, na tentativa de compreender o impacto da reflexão e da pesquisa na práxis profissional e na aprendizagem dos estudantes, como nos sugere Pimenta:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. (2012, p. 26).

Apesar da força que o paradigma reflexivo adquiriu ao longo das décadas, é importante não perder de vista o caráter ontológico da reflexão. Sobre isso,

A ontologia da reflexão é aquela que possibilita a compreensão do ser e o rompimento com todas as formas de alienação do sujeito. A negação da objetivação do sujeito se dá na ontologia da compreensão, expressa no filosofar como processo de reflexão. (GHEDIN, 2012, p. 168).



Outra perspectiva que teve como base as contribuições da reflexão docente é a proposta de pesquisa da prática como forma de ressignificação docente e produção de conhecimento. Essa perspectiva, além de valorizar o saber docente, avança em relação a tornar o professor também um produtor de conhecimento. Assim,

[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática. (PIMENTA, 2012, p. 51).

O paradigma da reflexão da práxis constitui um dos pilares de uma boa proposta formativa, comprometida com a formação profissional e o desenvolvimento social por meio da educação. Entretanto, ao estimular que esse professor também pesquise sua prática, ampliamos as possibilidades profissionais para além de uma instrumentalização técnica, desenvolvendo a autonomia, a criatividade e a crítica desse sujeito.

## 1.6 O CONCEITO DE PROFESSOR-PESQUISADOR E A FORMAÇÃO PARA A PRÁXIS INVESTIGATIVA

O conceito de professor-pesquisador emerge dos debates acerca da construção da identidade profissional e do projeto de educação oriundo de novos paradigmas sociais e culturais. Entretanto, o conceito em questão, assim como a reflexão, foi adotado em diversos discursos teóricos e políticos, resultando em reformulações dos currículos da formação inicial e demandando formações contínuas nesse véis.

A ideia do professor-pesquisador ganhou força na década de 1990, no Brasil, como consequência de um fenômeno internacional que vinha discutindo a formação de professores em uma perspectiva problematizadora. Entretanto, ainda na década de 30 houve uma revolução nas políticas para a formação de professores tendo como um dos principais percussores Anísio Teixeira, o qual propunha um modelo que consistia em articular ensino e pesquisa como sendo a solução para formar profissionais com melhor qualificação para atuarem na educação do país (SAVIANI, 2009).

Apesar de muitas concepções na perspectiva de aliar ensino com pesquisa, é apenas na reforma curricular dos sistemas de ensino da Inglaterra nas décadas de 1960 e 1970 que o conceito emerge, tendo como base os estudos de Stenhouse, que propunha um modelo de currículo por processos. A ideia era que o professor pudesse pesquisar a sua prática pedagógica, testando diferentes procedimentos didáticos e metodológicos, não com o intuito de alcançar metas pré-estabelecidas e, sim, desenvolver valores e princípios (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

A perspectiva de Stenhouse era combater a racionalidade técnica que prevalecia na época, quando não se refletia sobre a articulação entre conteúdo e forma, e tampouco sobre o papel do professor como um intelectual crítico ou em formar sujeitos para o desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, o professor deixaria de ser apenas um técnico reproduzidor de coisas (CONTRERAS, 2002), para ser produtor do conhecimento de sua prática.

A proposta de Stenhouse com base no currículo como processo em que este não é algo a ser seguido, mas testado, hipotetizado, e comprovado e construído na prática se assemelha com o princípio da pesquisa em que o caminho se faz ao caminhar. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 83).

Dessa forma, a compreensão de cada situação vivenciada no caminho do processo de pesquisa no fazer docente é fundamental para o seu desenvolvimento profissional, visto que o que está em jogo é não só o processo de ensino-aprendizagem e, sim, a construção de uma identidade marcada pelos saberes da experiência.

Dando continuidade aos estudos de Stenhouse, Jonh Elliot desenvolveu a forma de operacionalização do projeto com o termo “praxilogia”, que significa moldar as ideias de forma prática, não só para colocar as ideias em prática, mas também comprová-las e modificá-las a luz da prática. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 77).

Não podemos falar em professor-pesquisador sem fazer referência ao paradigma do professor-reflexivo, pois emergiram no mesmo contexto de problematização da formação de professores e acabaram tendo bases epistemológicas comuns em torno da necessidade de refletir sobre os saberes e as práticas docentes.

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para os processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como

um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. (PIMENTA, 2012, p. 26).

A reflexão do professor sobre sua prática deve estar sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas, que estão ligadas ao contexto social, político econômico e histórico. Desse modo, ao abordar o pressuposto da reflexão docente pelo viés de Schön, Ghedin (2012) alerta para o fato de que a construção da ação docente é produzida pela práxis, que se operacionaliza simultaneamente pela ação e pela reflexão. Contudo, a reflexão da ação deve transpassar os limites da sala de aula, contemplando o contexto teórico, político, social e educativo a que essa práxis se destina. Dessa forma,

As ideias do professor-pesquisador e professor reflexivo têm se complementado em sua fundamentação teórico-metodológica ao serem estudadas e desenvolvidas nos cursos de formação inicial e/ou contínua de professores. No entanto, têm sofrido duras críticas quando são apropriadas dentro de uma visão ingênua e imediatista, como medidas salvacionistas desvinculadas do contexto sócio-histórico, político e cultural em que o professor e a escola estão situados. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 76).

Ao pensar no professor como um pesquisador, é importante ter claro que esse movimento é fruto de “um processo lento e gradual que deve iniciar-se ainda no seio da universidade, com a ‘iniciação científica’” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015). Além disso, é importante ter consciência do campo de pesquisa em que o professor vai atuar, com risco de enfraquecer o conceito por conta da falta de sentido em pesquisar uma prática que não alcance de fato seus estudantes.

Como um produtor de conhecimentos, o professor tem em sua experiência cotidiana da práxis docente um solo fértil, que lhe possibilita dialogar entre as concepções educacionais presentes nos programas de ensino e as demandas da realidade, entretanto, sem um rigor metodológico que o permita sistematizar esse conhecimento, trazendo-o para o espaço coletivo do fazer pedagógico, essas ações serão apenas atitudes isoladas.

Nesse sentido, estimular a formação docente com base na perspectiva da reflexão e da pesquisa é desenvolver nos sujeitos habilidades cognitivas, psicossociais e comportamentais que os permitam produzir conhecimento sobre a sua própria prática, podendo assim trazer estratégias criativas e significativas para o desenvolvimento da aprendizagem.

## 2. O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE: ESTRUTURA, FUNÇÃO, DESENVOLVIMENTO E RELAÇÃO COM A CULTURA

[...] para a mente criativa o mundo é o mundo das essências, que surge das experiências vividas, negligenciadas de sua quantificação. Do mesmo modo que na proposta fenomenológica, na criatividade também podemos chegar ao conhecimento dos fenômenos intracerebrais, pelo caminho das essências, pelo fato de que a realidade como tal é posta em um segundo plano.

Niño (1993)

Neste capítulo, abordaremos a Criatividade enquanto processo cognitivo, estudando sua estrutura e função no sistema nervoso central, bem como os demais processos que se articulam para a produção e desenvolvimento do comportamento criativo. Apoiar-nos-emos em literaturas específicas da Neurociência e da Psicologia Cognitiva com o intuito de compreender como os processos mentais possibilitam ao ser humano pensar de modo criativo. Nossa ideia central é apoiada na teoria autopoietica, a qual sugere que o ser humano é um ser que produz a si mesmo, como afirmaram Maturana e Varela (2001). Com isso, pretendemos desenvolver a compreensão de que a criatividade não se limita apenas ao ato de criar, mas, sim, a uma complexidade de processos internos, que operam de modo autônomo e coordenado, os quais reagem aos diversos estímulos e perturbações ambientais, dentre eles à cultura.

### 2.1 O SISTEMA NERVOSO E O CONHECIMENTO

Ao longo da cronologia histórica humana, passamos por uma série de evoluções neurobiológicas que nos possibilitaram interagir com o ambiente e criar condições para nossa sobrevivência na biosfera. Essas evoluções são comprovadas através de pesquisas de análise genética, levantamentos arqueológicos fósseis e da cultura material. Essa gama de indícios nos possibilitou perceber o quanto evoluímos comparados aos primeiros homínídeos.

Apesar de mudanças visíveis na aparência física e comportamental, foi o nosso Sistema Nervoso Central (SNC) que mais evoluiu, nos possibilitando desenvolver processos cognitivos superiores capazes de nos levar a um patamar de inteligência e complexidade comparados a outros animais com estruturas genéticas similares à nossa.

O SNC<sup>9</sup> “consiste em partes do sistema nervoso que estão envolvidas pelos ossos: o encéfalo e a medula espinhal” (BEAR *et al.*, 2017, p. 183). Sobre a evolução dessas estruturas, podemos destacar “o significativo aumento de massa encefálica, o que amplia enormemente a possibilidade de plasticidade estrutural do organismo, o que é fundamental para a capacidade de aprendizagem” (MATURANA; VARELLA, 2001, p. 184).

Ainda sobre o desenvolvimento neurobiológico, é consenso entre as pesquisas, que a maior área de evolução do SNC foi o córtex cerebral, localizado no prosencéfalo<sup>10</sup>, responsável por uma gama de neurônios<sup>11</sup> responsáveis pela percepção, consciência, cognição e pelas ações voluntárias (BEAR *et al.*, 2017).

Com o desenvolvimento dessas estruturas neurobiológicas as quais nos identificam como humanos, o potencial de conhecer e reagir a esse conhecimento vem sendo desde tempos antigos fonte de dúvidas e questionamentos, afinal os dilemas filosóficos mais recorrentes são os relacionados à nossa existência enquanto seres que pensam, refletem e produzem comportamentos.

Apesar de intuirmos que o SNC é responsável por gerar toda a comunicação e produção de comandos que nos permitem reagir no ambiente, é importante ter em mente que

O comportamento não é uma invenção do sistema nervoso. Ele é próprio de qualquer unidade vista num meio onde especifica um domínio de perturbações, e mantém sua organização como resultado das mudanças de estado que tais perturbações nela desencadeiam. (MATURANA; VARELLA, 2001, p. 158).

---

<sup>9</sup> O Sistema Nervoso Central (SNC) é um termo muito geral, que reúne todas as estruturas neurais dentro do crânio e da coluna vertebral (LENT, 2010), porém, define-se como uma estrutura bilateral e essencialmente simétrica, com duas partes principais, a medula espinal e o encéfalo (KANDEL *et al.*, 2014).

<sup>10</sup> Localiza-se na parte superior frontal do cérebro. Ele inclui o córtex cerebral, o gânglio basal, o sistema límbico, o tálamo e o hipotálamo. Desempenha papel vital no nosso pensamento e em outros processos mentais, tendo como principais funções o recebimento e o processamento de informações sensoriais, pensamento e outros processamentos cognitivos e planejamento e envio de informações motoras (STERNBERG; STERNBERG, 2017, p. 36, 39).

<sup>11</sup> O neurônio é a principal unidade sinalizadora do sistema nervoso e exerce suas funções com a participação dos gliócitos. É uma célula cuja morfologia está adaptada para as funções de transmissão e processamento de sinais: tem muitos prolongamentos próximos ao corpo celular (dendritos), que funcionam como antenas para sinais de outros neurônios, e um prolongamento longo que leva as mensagens do neurônio para sítios distantes (o axônio) (LENT, 2010, p. 4).

Esses sinais processados são as chamadas sinapses, as quais constituem o ponto em que efetivamente se produzem as influências mútuas no acoplamento entre um neurônio e outro. As sinapses, portanto, são as estruturas efetivas que permitem ao sistema nervoso a realização de interações específicas entre grupos celulares distantes (MATURANA; VARELLA, 2001, p. 174).

Na tentativa de compreender a estrutura e a função dos organismos vivos de um modo geral, diversas linhas de pesquisa produzem conhecimentos com base em estudos e experimentos empíricos. Maturana e Varela (2001) nos trazem sua teoria para a organização dos sistemas vivos, tendo na produção autopoietica a capacidade de produzirem de modo contínuo a si próprios. Assim, as mudanças evolutivas por que o ser humano passou se constituem como uma forma de autoprodução, relacionadas numa rede de contínuas interações.

Desse modo, considerando o SNC como um sistema autopoietico e não apenas processador de informações, a mudança estrutural desses sistemas ocorre por meio do metabolismo celular, presente no organismo, por isso,

[...] o funcionamento do sistema nervoso é plenamente consistente com sua participação numa unidade autônoma, na qual todo estado de atividade leva a outro estado de atividade nela mesma, dado que seu modo de operar é circular, ou em clausura operacional. Portanto, por sua própria arquitetura, o sistema nervoso não viola, e sim enriquece, esse caráter autônomo do ser vivo. Começam a tornar-se claros os modos pelos quais todo o processo de conhecer está necessariamente baseado no organismo como uma unidade no fechamento operacional de seu sistema nervoso. Daí se segue que todo o conhecer é fazer, como correlações sensório-efetoras nos domínios de acoplamento estrutural em que existe o sistema nervoso. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 185).

É importante destacar que, apesar de corroborarmos a ideia da organização autopoietica dos sistemas vivos, os dados e os experimentos obtidos por pesquisadores que defendem outras teorias para a organização celular do SNC servem para apoiar ainda mais os argumentos de Maturana e Varela (2001), visto que

[...] aquilo que caracteriza os seres vivos é sua organização autopoietica [que] permite relacionar uma grande quantidade de dados empíricos a respeito do funcionamento celular e de sua bioquímica. A noção de autopoiese, portanto, não está em contradição com esse corpo de dados. Ao contrário, apoia-se neles e se propõe, explicitamente, a interpretar esses dados a partir de um ponto de vista específico, que destaca o fato de que os seres vivos são unidades autônomas. (MATURANA; VARELLA, 2001, p. 55).

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer como se estrutura o SNC, para que possamos compreender o funcionamento de vários processos humanos. Porém, apesar de compreender que essas estruturas não operam isoladas e, sim,

coordenadas, focaremos no que tange à cognição humana, destacando seus processos básicos e superiores, com ênfase na criatividade.

## 2.2 OS PROCESSOS MENTAIS RESPONSÁVEIS PELA COGNIÇÃO

Como falamos anteriormente, é no encéfalo, mais propriamente no prosencéfalo que ocorre a maior parte dos processos mentais responsáveis pela cognição. Essa descoberta é fruto de uma série de estudos realizados ao longo de aproximadamente um século.

Anteriormente, as teorias localizacionistas induziam que cada parte do córtex cerebral funcionava como um “órgão” responsável por um processo mental, de forma independente. Entretanto, uma série de estudos com pacientes lesionados mostrou que “as capacidades cognitivas resultem da interação de muitos mecanismos de processamento distribuídas em diversas regiões do encéfalo” (KANDEL *et al.*, 2014, p.15). E, enquanto função,

A essência da cognição enfoca-se essencialmente na sua propensibilidade para a resolução de problemas, numa palavra, a essência da adaptabilidade criativa da espécie humana, que se operou ao longo de seu passado, que se opera no fugaz presente e que certamente atuará no seu futuro próximo e distal. (FONSECA, 2015, p. 17).

A cognição é suscetível à plasticidade neural, que consiste na capacidade de mudanças e adaptações das estruturas neuronais, por isso, “ao contrário da hereditariedade, da idade ou do esqueleto, a cognição pode mudar e apresentar um elevado potencial de plasticidade e flexibilidade” (FONSECA, 2015, p. 33).

A cognição reflete a descontinuidade e a articulação de sistemas estruturados distintos: um sistema complexo baseado na modularidade, e não um sistema de resolução de problemas baseado na globalidade. A cognição não é certamente uma construção arquitetônica uniforme. (FONSECA, 2015, p. 35).

Com a evolução das estruturas do sistema nervoso ao longo dos anos, os processos mentais foram adquirindo formas mais complexas, que nos permitiram atuar de modo mais eficiente em relação às perturbações ambientais. Desse modo, é possível dividir os processos cognitivos em básicos e superiores.

### 2.2.1 Processos cognitivos básicos

As funções cognitivas são mediadas por áreas especializadas do neocórtex, distribuídas nos hemisférios cerebrais em um arranjo ordenado (KANDEL *et al.*, 2014).

Os processos cognitivos básicos são as funções mentais que estão na base de nossa cognição, eles se constituem da Percepção, da Atenção e da Memória. Os consideramos básicos, pois eles foram os primeiros processos a se desenvolverem em nossa estrutura neurológica, e partilhamos desses processos com diversos outros seres vivos que possuem um SNC.

Outro fato de esses processos serem classificados como básicos está na relação de interdependência destes como essenciais para o desenvolvimento das outras estruturas da cognição mais específicas e complexas, como exemplo a linguagem ou a criatividade.

A **Percepção** constitui-se como “a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento” (LENT, 2010, p. 612). Esse processo básico funciona de maneira que

Os primeiros estágios da percepção consistem no processamento analítico realizado pelos sistemas sensoriais, destinados a extrair de cada objeto suas características, que na verdade consistem nas submodalidades sensoriais: cor, movimento, localização espacial, timbre, temperatura etc. combinações dessas características passam então por vias paralelas cooperativas no SNC, que gradativamente reconstruem o objeto como um todo, para que ele possa ser memorizado ou reconhecido, e para que possamos orientar nosso comportamento com relação a ele. (LENT, 2010, p. 612).

Para a percepção ser otimizada, outro processo cognitivo básico atua de modo coordenado, selecionando dentre os inúmeros estímulos do ambiente os mais relevantes. Esse processo é a **Atenção**, que se constitui como sendo

[...] um mecanismo de focalização dos canais sensoriais capaz de facilitar a ativação de certas vias, certas regiões e até mesmo certos neurônios, de modo a colocar em primeiro plano sua operação, e em segundo plano a de outras regiões que processam aspectos irrelevantes para cada situação. (LENT, 2010, p. 612).



Ainda sobre a atenção, é necessário compreender que ela abrange processos conscientes e inconscientes.

Especificamente, a atenção consciente desempenha um papel causal na cognição, além de servir a três propósitos. Em primeiro lugar, ajuda a monitorar as interações do indivíduo com o ambiente. Mantemos nossa consciência se nos adaptamos bem à situação. Em segundo lugar, ajuda as pessoas a estabelecerem uma relação entre o passado (lembranças) e o presente (sensações) para lhes dar sentido de continuidade da experiência. Essa continuidade pode servir de base para a identidade pessoal. Em terceiro lugar, ajuda os indivíduos a planejar e controlar ações futuras [...] (STERNBERG; STERNBERG, 2017, p. 114).

Outro processo cognitivo que atua na base de outros processos mais especializados é a **Memória**, que “consiste na capacidade que têm o homem e os animais de armazenar informações que possam ser recuperadas e utilizadas posteriormente” (LENT, 2010, p. 644).

A memória é constituída de vários processos específicos, além de vários tipos de memória, porém, diferem-se da aprendizagem, pois esta é apenas o processo de aquisição das memórias que serão armazenadas (LENT, 2010). Esse processo cognitivo é fundamental para o desenvolvimento dos outros processos e pode ser classificado quanto aos aspectos relacionados ao tempo de retenção e à natureza das informações e, biologicamente, seus mecanismos são completamente conhecidos, de modo que se sabe

[...] que as informações transitórias e duradouras são armazenadas em diversas áreas corticais, de acordo com sua função: memórias motoras no córtex motor, memórias visuais no córtex visual, e assim por diante. Dessas regiões elas podem ser mobilizadas como memória operacional pelas áreas pré-frontais, em ligação com áreas do córtex parietal e occipitotemporal. Além disso, as memórias explícitas podem ser consolidadas pelo hipocampo e áreas corticais adjacentes do lobo temporal medial, em conexão com núcleos do tálamo e do hipotálamo. Finalmente, o processo de consolidação é fortemente influenciado por sistemas moduladores, sobretudo aqueles envolvidos com o processo emocional, como o complexo da amígdala do lobo temporal. (LENT, 2010, p. 644).

Os processos mnemônicos possuem as bases biológicas em mecanismos celulares e moleculares (LENT, 2010), e, por via de fenômenos como a plasticidade neural foi modificando a dinâmica da função e da forma do sistema nervoso, em resposta às perturbações ambientais (MATURANA; VARELA, 2001). Com isso, processos cognitivos mais elaborados puderam se desenvolver, nos possibilitando ampliar os domínios do comportamento humano.

## 2.2.2 Processos cognitivos superiores

São chamados de processos cognitivos superiores ou funções mentais superiores as capacidades adquiridas ao longo de anos de evolução que nos permitiram desenvolver a espécie humana. Esses processos estão geralmente localizados nas áreas cerebrais mais desenvolvidas, quando comparamos o cérebro do homem moderno com os primeiros hominídeos. Podemos observar varias mudanças em determinadas áreas, sugerindo que os espaços cerebrais mais desenvolvidos eram responsáveis pelo surgimento de novas capacidades cognitivas. Sobre a localização desses processos, é sabido que

Os processos mentais subjacentes ao controle executivo do comportamento são tão diversos que parece improvável que possam ser função de uma área do encéfalo. Ainda assim, é notável que uma única e grande região do hemisfério cerebral, o córtex pré-frontal, esteja implicada em muitas formas de controle executivo. (KANDEL *et al.*, 2014, p. 356).

São muitas as funções mentais superiores e, devido à plasticidade neural, essas funções podem se desenvolver, tornando nosso comportamento cada vez mais apto na relação com as perturbações ambientais. Dentre essas funções, destacaremos os processos como a Linguagem, o Raciocínio, a Inteligência, a Imaginação e a Intuição, para que assim possamos compreender todos os domínios do processo cognitivo da Criatividade e o comportamento criador.

Como um marco no desenvolvimento humano, a **Linguagem** é um dos processos cognitivos mais estudados por neurocientistas, geneticistas, psicólogos e professores. Ela compreende nossa principal capacidade de comunicação, ampliando-se para os domínios da leitura e escrita. Podemos definir linguagem como

[...] o uso de um meio organizado para combinar palavras, a fim de nos comunicarmos com quem nos rodeia. Ela também torna possível pensarmos a respeito das coisas, ou processos que no momento não conseguimos ver, ouvir, sentir ou cheirar. Essas “coisas” referem-se a ideias que podem não ter uma forma tangível. [...] as palavras que usamos podem ser escritas, faladas ou sinalizadas, por exemplo, por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Mesmo assim, nem toda comunicação – troca de pensamentos e sensações – ocorre por meio da língua. (STERNBERG; STERNBERG, 2017, p. 314).

Outra definição é proposta por Roberto Lent (2010), segundo a qual

Dá-se o nome de linguagem, numa acepção genérica do termo, aos sistemas de comunicação com regras definidas que devem ser empregadas por um emissor para que a mensagem possa ser compreendida pelo receptor. Uma acepção mais específica do termo refere-se a cada uma das modalidades linguísticas: linguagem oral, linguagem gestual etc. (LENT, 2010, p. 683).

Ao abordarmos a linguagem como um dos primeiros processos cognitivos superiores, o fazemos por ter em mente que é a partir desse mecanismo que outros processos são possibilitados, como a consciência e a reflexão, que possibilitam ao ser humano pensar seu próprio pensamento, **intuindo e imaginando**, podendo assim responder de modo criativo às perturbações ambientais. Assim,

Podemos identificar a característica-chave da linguagem, que modifica de maneira tão radical os domínios comportamentais humanos, possibilitando novos fenômenos, como a reflexão e a consciência. Essa característica é que a linguagem permite, a quem funciona nela, **descrever a si mesmo** e à sua circunstância. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 232).

Ao analisar o modo de vida ancestral, os pesquisadores identificaram que a linguagem surgiu a partir da convivência social entre os hominídeos, e que aquelas espécies que viviam de modo mais individual, além de não desenvolverem esta capacidade, foram extintas na linha evolutiva. Sobre o início do desenvolvimento da linguagem, é sabido que

Esse modo de vida de constante cooperação e coordenação comportamental aprendida teria constituído o âmbito linguístico. Sua conservação teria levado a deriva estrutural dos hominídeos pelo caminho contínuo incremento da capacidade de fazer distinções nesse mesmo âmbito de coordenações comportamentais cooperativas entre indivíduos que convivem de modo íntimo. Tal participação recorrente dos hominídeos nos domínios linguísticos por eles produzidos em sua socialização deve ter sido uma dimensão determinante na eventual ampliação desses domínios. Até que surgiu a reflexão que deu origem à linguagem – o momento em que as condutas linguísticas passaram a ser objeto da coordenação comportamental linguística, da mesma maneira que as ações do meio são objeto das coordenações comportamentais. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 243-245).

Com esse desenvolvimento linguístico fruto das características da vida social humana, outros processos mentais foram desenvolvidos. A mente e a consciência são fenômenos muito próximos de nós, porém distantes de nossa própria existência (MATURANA; VARELA, 2001).

Esse distanciamento é posto principalmente pela dificuldade em mensurar e compreender os domínios da mente humana e, com isso, os mecanismos da consciência, do raciocínio e da reflexão. O que colabora para esse distanciamento é o fato de que

As dimensões quantitativas e a especificidade das características físicas do cérebro impedem que se estabeleçam leis gerais que relacionem o físico e o mental, ou seja, uma ponte entre a neurociência e a psicologia. O mental é fugaz e singular, tanto quanto o cérebro, o que nos impede que eles sejam descritos por leis gerais e muito menos que sejam relacionados entre si. (TEIXEIRA, 2012, p. 25).

Desse modo, tendo abordado a complexidade em compreender as estruturas e domínios do funcionamento da reflexão humana, por uma questão objetiva, optaremos por abordar os domínios do pensamento que correspondem à solução de problemas, ao raciocínio, à tomada de decisões e a inteligências, os quais são articuladores da criatividade humana, mediados pelas emoções.

Um dos aspectos da cognição que compreende a capacidade de **resolução de problemas**. Estamos diariamente envolvidos com essa função mental, afinal os outros processos subjacentes como raciocínio, tomada de decisões, criatividade e inteligência são estimulados pela relação com as perturbações ambientais denominadas genericamente de “problemas”.

É importante ter em mente que “a maneira como as pessoas solucionam problemas, depende em parte de como elas o compreendem” (WHITTEN, GRAESSER, 2003 *apud* STERNBERG; STERNBERG, 2017, p. 380).

Em seus estudos sobre os domínios da resolução de problemas, Sternberg e Sternberg (2017) descrevem o ciclo da solução de problemas que se estabelecem

Quando estamos tentando resolver problemas somos confrontados com o que é chamado de estado inicial, ou seja, a situação inicial relacionada ao problema ainda não resolvido. Nós nos esforçamos para atingir o *estado de meta*, condição em que o problema foi resolvido. No entanto, o nosso caminho para o estado de meta (ou seja, solução para nosso problema) é bloqueado por um obstáculo – um ou muitos fatores que interferem na solução do problema. Quando tentamos resolver um problema, entramos no ciclo de solução. (STERNBERG; STERNBERG, 2017, p. 381).

De modo organizacional, o ciclo para a resolução de problemas inclui a “identificação e a definição do problema, a formulação da estratégia, a organização da informação, a alocação de recursos, o monitoramento e a avaliação”

(STERNBERG; STERNBERG, 2017, p.382). De modo imbricado, o raciocínio e a tomada de decisões operam para a resolução dos problemas.

A **tomada de decisões**, bem como o **julgamento** são processos mentais articulados na resolução de problemas mediados pelo **raciocínio**. Esses processos são decorrentes da necessidade de lidar com as informações e os diferentes estímulos presentes no mundo. Dessa maneira, para tomarmos uma decisão em tempo razoável, precisamos filtrar as informações. “A **Heurística** é o atalho mental que diminui a carga cognitiva de tomada de decisões” (STERNBERG; STERNBERG, 2017, p. 422).

A objetificação do julgamento por meio da tomada de decisão é mediada pelo raciocínio, de modo que através dele podemos avaliar as oportunidades e selecionar uma opção ao invés de outra. Nesse sentido, o raciocínio é o processo de chegar a conclusões com bases em princípios e provas (STERNBERG; STERNBERG, 2017).

Existem alguns modelos de raciocínio, os quais utilizamos dependendo da complexidade dos problemas a serem solucionados, tendo como exemplo a construção de um raciocínio dedutivo, utilizado quando precisamos projetar algo, ou o raciocínio associativo, que envolve operações mentais baseadas em similaridades (STERNBERG; STERNBERG, 2017).

Articulado a esses processos mentais acima explicitados, a **Inteligência** humana é outra capacidade cognitiva superior que desperta o interesse de pesquisadores desde os anos de 1950. Para estudá-la, devemos ter em mente que ela é

[...] um construto psicológico integrante, ou “guarda-chuva” para uma gama de teoria e pesquisa na psicologia cognitiva. A inteligência refere-se tanto à capacidade para aprendermos com a experiência por meio de processos metacognitivos que incrementam a aprendizagem, como a capacidade para nos adaptarmos ao meio ambiente que nos cerca. É possível que ela exija adaptações diferentes no âmbito de contextos sociais e culturais diversos. As pessoas mais inteligentes tendem a ser superiores em determinados processos, como atenção dividida e seletiva, memória de trabalho, raciocínio, solução de problemas, tomada de decisão e formação de conceitos. Então, quando compreendemos os processos mentais envolvidos em cada uma dessas funções cognitivas, passamos a entender as bases das diferenças individuais em relação à inteligência. (STERNBERG; STERNBERG, 2017, p. 458).

Desse modo, um conjunto de capacidades e habilidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento da criatividade são as **Inteligências**<sup>12</sup>. Esse termo é fruto de uma “visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (GARDNER, 1995, p. 13). De um modo geral, a inteligência é conceituada como “a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDNER, 1995, p. 14).

Sobre a biologia da inteligência, podemos destacar que o cérebro humano é sua base (STERNBERG; STERNBERG, 2017). E, “exceto em indivíduos anormais, as inteligências sempre funcionam combinadas, e qualquer papel adulto sofisticado envolverá uma fusão de várias dela” (GARDNER, 1995, p. 22).

As inteligências denotam de uma herança genética, com isso,

[...] em algum nível básico cada inteligência se manifesta universalmente, independente da educação ou do apoio cultural [...] na medida em que o desenvolvimento progride, cada inteligência, juntamente com seu concomitante sistema simbólico, é representada num *sistema notacional*. (GARDNER, 1995, p. 31).

É importante destacar que as inteligências operam de modo autônomo, porém estão inter-relacionadas. Além disso, “o desempenho maduro numa área não significa o desempenho maduro numa outra área, assim como a realização talentosa em determinada área não implica uma realização talentosa em outra” (GARDNER, 1994, p. 32).

Assim como a criatividade, quanto às inteligências, apesar de terem um caráter biológico de estrutura genética, é importante reconhecer o papel ambiental em seu desenvolvimento. Por isso, não podemos negar que “[...] as culturas específicas exercem efeitos específicos, e sim afirmar que os tipos de capacidades que evoluem, dificilmente poderiam ser impedidos, dado qualquer ambiente razoável, rico e apoiador” (GARDNER, 1995, p. 54).

---

<sup>12</sup> Ao abordarmos os domínios da função da inteligência humana, utilizaremos o termo inteligências, pois corroboramos a ideia de Howard Gardner (1995), que propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas, reconhecendo que não há uma unidade e, sim, uma multiplicidade de inteligências que parecem construir tipos naturais.

Outro aspecto fundamental para a cognição humana, que afeta nossas escolhas, bem como nossa relação com o agir no mundo são as **Emoções**, que se configuram como um dos aspectos mais complexos do domínio cognitivo humano.

Com o surgimento do pensamento cartesiano, a emoção foi separada da razão em prol da cientificidade e do avanço do conhecimento, entretanto, estudos sobre a neurobiologia e a função das emoções, protagonizados por Damásio (1995; 2008), sugerem que emoção e razão, cognição e afetividade não podem ser separados uma vez que esses processos possuem uma relação simbiótica condicionante à produção dessas capacidades.

Apesar de muitos estudos para identificar a biologia das emoções, é sabido que elas

[...] são muito difíceis de classificar. Envolvem sempre três aspectos; (1) um sentimento, que pode ser positivo ou negativo; (2) comportamento, ou seja, relações motoras características de cada emoção; e (3) ajustes fisiológicos correspondentes. As regiões neurais envolvidas são geralmente reunidas em um conjunto denominado sistema límbico, que agrupa regiões corticais e subcorticais situadas sobretudo, mas não exclusivamente, nos setores mais mediais do encéfalo. (LENT, 2010, p. 714).

A emoção é uma experiência subjetiva acompanhada de manifestações fisiológicas e comportamentais detectáveis (LENT, 2010). A criatividade como o processo mental que objetiva nosso estudo na relação com a formação de professores está diretamente ligada às emoções, visto que o comportamento criativo do professor-pesquisador não opera de modo automático, pois,

Os comportamentos automáticos dependem apenas de informações ascendentes, enquanto os comportamentos inteligentes (também chamados de controlados) acrescentam informações descendentes (*top-down* no jargão fisiológico da língua inglesa). Essas informações descendentes é que expressam a nossa vontade, os nossos pensamentos e as nossas emoções. (LENT, 2010, p. 736).

Até aqui se fez necessário ampliarmos o diálogo sobre os domínios da cognição em prol de especificarmos apenas o processo da criatividade. Como outrora já explicado, essa opção é corroborante com nossa compreensão de que não podemos estudar um processo de modo isolado, recorrendo apenas ao seu domínio comportamental, ao contrário, é necessário compreendermos todas as correlações neurobiológicas e funcionais que propiciam que o ser humano pense e se comporte de modo criativo mediante as perturbações ambientais.

### 2.3 O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE: ESTRUTURA E FUNÇÃO DO COMPORTAMENTO CRIATIVO

A criatividade é o processo de produzir algo original e válido (STERNBERG *et al.*, 2017). Este comportamento na sociedade é muito valorizado, uma vez que os indivíduos criativos estão mais aptos a darem soluções eficientes aos problemas do cotidiano.

Enquanto estrutura, as pesquisas realizadas por neurocientistas (SAWYER, 2011; JUNG *et al.*, 2013; KAUFMAN *et al.*, 2010) com o auxílio de exames do pensamento e da produção criativos indicaram que inúmeras regiões do cérebro estão em atividade enquanto o indivíduo está envolvido em tarefas criativas, dentre elas, em especial, as regiões pré-frontais, que são ativadas independentemente de o pensamento criativo ser direcionado ou espontâneo (DIETRICH, 2004 *apud* STERNBERG; STERNBERG, 2017).

Outras áreas do cérebro relacionadas à memória e à inteligência também são ativadas no processo criativo. Foi evidenciada muita atividade cerebral na área conhecida como 39 de Brodmann (BA); já outras áreas corticais são desativadas. De acordo com pesquisas anteriores, essas áreas também estão relacionadas com outros processos cognitivos, como a memória de trabalho, a resolução de problemas e a imaginação. Particularmente, a desativação do lobo frontal esquerdo, lingual, cúneo, angular, parietal inferior e giro fusiforme está relacionada a altas pontuações na medição da criatividade (STERNBERG; STERNBERG, 2017). Além de demonstrarem que a criatividade não é um fenômeno que ocorre de modo isolado no cérebro, as pesquisas têm suscitado que todo ser humano é criativo, variando esse potencial de acordo com inúmeros fatores externos e internos (ALENCAR; BRAGA; MARINHO, 2016).

A criatividade está relacionada primariamente com duas questões centrais: personalidade e motivação. Alguns aspectos da personalidade que colaboram para o desenvolvimento do potencial criador são a autonomia, a flexibilidade pessoal e a abertura à experiência, a autoconfiança, a iniciativa, a persistência e a sensibilidade emocional (ALENCAR; BRAGA; MARINHO, 2016). Já com relação à motivação, é possível diferenciar duas características, a intrínseca (que é interna ao indivíduo) e a extrínseca (que está relacionada aos fatores externos à pessoa).



Um dos pioneiros nos estudos sobre a criatividade foi o pesquisador norte-americano Guilford (1967), que em seus escritos definiu algumas características do pensamento criativo. Para ele, o potencial criador pode ser definido pela *fluência* da quantidade de ideias sobre um mesmo assunto, a capacidade de alterar o pensamento ou conceber diferentes categorias de respostas caracterizadas como *flexibilidade*, já a capacidade em dar respostas infrequentes ou incomuns para a mesma questão seria caracterizada como *originalidade*. Aspectos como a *elaboração* e a *avaliação*, também estão presentes nessas categorias, destacando-se como as habilidades de julgamento e seleção de uma ou mais ideias dentro de um grupo maior (ALENCAR; BRAGA; MARINHO, 2016).

Algumas habilidades cognitivas necessárias para o pensamento criativo (ALENCAR; BRAGA; MARINHO, 2016, p. 30):

- Habilidade associativa: capacidade de conectar ideias remotas.
- Habilidades analógicas: referem-se ao uso de analogias para comparar, elaborar e mesmo transformar informações.
- Habilidades metafóricas: capacidade de se referir a um objeto em termos de outros, produzindo sentidos figurados por meio de comparações implícitas (metáforas), fazendo assim surgirem novas formas de representações mentais.
- Habilidades abstratas: capacidade de isolar mentalmente um ou mais elementos de um todo.

Muitos fatores caracterizam as pessoas altamente criativas. De acordo com padrões apresentados em diversos testes ao longo dos anos de pesquisas sobre o potencial criativo, é possível descrever algumas dessas características (STERNBERG; STERNBERG, 2017, p. 414):

- Um primeiro fator é a motivação extremamente alta para serem criativas em determinada área de atuação.
- Um segundo fator envolve tanto a não conformidade em violar quaisquer acordos que inibam a criatividade como a dedicação na manutenção de padrões de excelência e autodisciplina relacionadas ao trabalho criativo.
- O terceiro fator é a crença profunda no valor do trabalho criativo.
- Um quarto fator é a escolha cuidadosa de problemas ou sujeitos nos quais a atenção criativa deve ser focada.

- A quinta característica da criatividade está relacionada aos processos do pensamento caracterizados pelos *insights* e pensamentos divergentes.
- O sexto fator seria o risco.
- Os dois últimos fatores são o amplo conhecimento do domínio relevante e o profundo comprometimento com a atuação criativa.

Além disso, o contexto histórico, o domínio e o campo de atuação influenciam na expressão da criatividade. Sternberg (2012) desenvolveu a teoria alternativa e integradora segundo a qual afirma que diversos fatores individuais e ambientais precisam convergir para que a criatividade se manifeste.

É consenso entre os pesquisadores que estudam sobre a criatividade que o acesso a uma vasta gama de conhecimentos também é fator preponderante no desenvolvimento desse potencial. Nesse sentido,

A capacidade de criar pode ser expandida a partir do domínio de técnicas e fortalecimento de atitudes, comportamentos, valores, crenças e atributos pessoais, que dispõem o indivíduo a pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa (ALENCAR; BRAGA; MARINHO, 2016, p. 26).

Apesar de saber que todos os indivíduos apresentam potencial para ser criativos, muitas barreiras dificultam seu desenvolvimento. Os fatores ambientais são preponderantes nesses obstáculos, pois “as pessoas podem ter potencial para serem criativas, mas descobrem que a tendência ao dogmatismo interfere na criatividade [...] deixando de ver novas perspectivas” (STERNBERG; STERNBERG, 2017, p. 414).

No contexto da educação formal, pesquisadores de diversos países apontam que o uso de algumas práticas pedagógicas e avaliativas contribui para inibir a capacidade de criar. E no que diz respeito à formação de professores, podemos observar que os currículos que trabalham com um distanciamento entre ensino e pesquisa pouco contribuem para estimular contextos de desenvolvimento do pensamento criador, resultando em uma formação técnica, em que conteúdo e forma pouco dialogam.

É importante destacar que os currículos de formação docente que procuram suscitar a reflexão da práxis por meio do ensino com pesquisa, tanto em contexto de formação, quanto na atuação profissional, conseguem criar ambientes de desenvolvimento de vários processos cognitivos, dentre eles a criatividade.

Tendo compreendido a relação neurobiológica da criatividade e seu domínio comportamental como fruto de um sistema autopoietico, podemos concluir que

[...] a criatividade como construção do homem e do mundo é uma hermenêutica primeira, sobre a qual se sustenta geneticamente qualquer enfoque fenomenológico da percepção e ainda da epistemologia como tal. (NIÑO, 1993, p. 15).

Por isso, além de abordar as questões mais estruturais da criatividade, precisamos ampliar o diálogo aos aspectos ambientais que afetam nossa percepção e nosso modo de agir, sabendo que se comportar de modo criativo é eminentemente crítico e corresponde a uma mediação cultural de determinado contexto.

## 2.4 A CRIATIVIDADE E A CULTURA: UM OLHAR SOBRE A VALORIZAÇÃO DA CRIATIVIDADE E A CRÍTICA COMO PRÁXIS DO HUMANO

Como seres autopoieticos, estamos a todo o momento nos produzindo na relação das estruturas internas com o ambiente que nos cerca. Desse modo,

A Criatividade acompanhou todo o agir do homem frente ao mundo, incluindo seu filosofar sobre o mundo e sobre si próprio, quer dizer, acompanhou seu refletir desde antes mesmo da apropriação de sua consciência sobre seu ser e o ser do mundo. (NIÑO, 1993, p. 21).

Nessa relação entre homem e natureza, a “práxis conduz o homem à consciência de seu corpo primeiramente e através dela à necessidade de transcendência e pré-ciência do espírito” (NIÑO, 1993, p. 22). Com isso, o homem foi transformando o mundo e sendo transformado pelo mundo de modo relacional e proporcional, iniciando “um processo de autocompreensão e de compreensão do mundo com que se confrontava” (NIÑO, 1993, p. 22).

Essas relações entre homem e mundo são mediadas pela criatividade, com base em determinada cultura, visto que

[...] o homem só atua em função de um mundo percebido. Mundo dado sim, mas que de uma maneira ou de outra, vai se transformar também de acordo com sua criatividade, já que só com o fato primário de percebê-lo, o homem já está implicitamente criando, ou está ordenando à sua própria maneira, a

partir de seus próprios recursos culturais, dentro de um horizonte dado. (NINÑO, 1993, p. 24).

Nossa construção como seres de práxis se dá pela necessidade de elaboração de sentido para o ser, o estar e o agir no mundo. Grande parte dessas mediações é simbólica e encontra na cultura o modelo de realização do ser, nos fazendo perceber que “é assim que a realização do ser se dá na prévia da compreensão do mundo e da projeção criativa de sentido, dentro das potencialidades do mundo sentido, mas restrita a um horizonte dado de sentido” (NINÑO, 1993, p. 25).

A criatividade como uma ação crítica na relação com a construção de sentido é um fenômeno humano que nos constrói e nos define como humanos, ela não está dentro de domínios específicos do conhecimento. Sendo essa uma característica norteadora da criatividade, podemos afirmar com Niño (1993, p. 26) que este é “um saber que se encontra por fora dessas possibilidades e que, de um certo modo, geneticamente as compreende”.

Como produto humano, a criatividade passou a ser valorizada em todas as sociedades e culturas, haja vista que este potencial humano colaborou para a evolução da civilização e do conhecimento científico, além de outras esferas. Afinal, uma pessoa com alto potencial criativo é sempre responsável pelas melhores soluções de problemas. Entretanto, com o passar dos anos e o crescente domínio da opressão criativa por meio da manutenção dos modelos econômicos segregadores, como o capitalismo, surge uma divisão em quais domínios cognitivos da criatividade erma de fato valorativos para a manutenção do modelo capitalista.

Desse modo, os produtos da criatividade são pesados de acordo com a finalidade à qual estes se propõem em determinada sociedade, sendo utilizados para merecer ou desmerecer, de modo intencional ou não, as qualidades do ser humano (NINÑO, 1993).

Assim, apesar de a criatividade ser um potencial cognitivo de criação independente da valoração cultural do produto, observamos que algumas produções são hipervalorizadas em detrimento de outras. Dessa forma,

É bom notar aqui que a “diferença” entre a criatividade artística e a criatividade científica, está na realização de suas criações, uma vez que a criatividade é uma só por ser gerada num cérebro que é o mesmo para todas as situações. (NINÑO, 1993, p. 28).

Desse modo, ao defendermos uma formação docente que desenvolva a produção criativa com base na pesquisa da práxis, evidenciamos que o fenômeno da docência precisa ser valorizado como forma de produção criativa de conhecimento, sobre si e sobre o mundo, visto que

É só a partir da percepção dos fenômenos, que podemos pensar, conceituar e por último criar, e que estes conceitos estão implícitos no abstrair em certa medida, isto é, fazer por um lado as contingências do fenômeno e ir a sua essência. O que nos permite como mediadores, a mediação com o mundo. (NIÑO, 1993, p. 29).

Além da docência criativa como uma alternativa de enfrentamento para o problema da dificuldade de aprendizagem dos estudantes, o professor-pesquisador que desenvolve a sua práxis de modo criativo, atua criticamente para romper as estruturas da desigualdade social impostas por um modelo de produção capitalista. Assim, a criatividade “exerce seu labor crítico e de interrogação do mundo, por dentro do intracerebral” (NIÑOS, 1993, p. 31). Então, fomentar a formação docente com base no professor-pesquisador é um mecanismo de desenvolvimento cognitivo de diversos processos mentais que se relacionam com a criatividade.

Essa formação docente baseada no desenvolvimento dos processos cognitivos, dentre eles a criatividade, é embasada no pensamento de que

O processo educativo, em qualquer grau ou finalidade que seja encarado, envolve sempre potencialização das funções ou capacidades cognitivas, pois são elas no seu todo que vão permitir ao indivíduo resolver problemas e equacionar as suas soluções adaptativas, bem como se constituem como pré-requisitos fundamentais à aquisição de novas informações sobre a natureza, a sociedade e a cultura onde vivemos. (FONSECA, 2015, p. 72-73).

Ao relacionarmos a crítica como uma ação humana própria da criatividade, devemos compreender que a crítica não pode atuar em uma realidade de modo isolado, principalmente no contexto da docência, onde, apesar da valorização da autonomia docente, é no coletivo que ocorrem os principais constructos do ato de criticar, assim,

É bom recordar que para tratar dos níveis de crítica devemos ter em conta que esta não se dá de maneira pura e solitária, no vazio, mas que sua existência está em função de um objeto determinado, sobre o qual a crítica

exerce sua ação ordenadora [...] existe uma correspondência entre o nível crítico e o objeto da crítica, e é por este fato que podemos estabelecer os mencionados níveis. (NIÑO, 1993, p. 39).

Um professor-pesquisador que atua de modo criativo é capaz de criticar suas opções didático-metodológicas em um primeiro nível de crítica, além de organizar melhor suas escolhas mediadas pela pesquisa em um segundo nível, e inferir de modo criativo na realidade, criticando a si mesmo na sua relação com a aprendizagem de seus estudantes.

Valorizar a produção criativa é um viés de desenvolvimento humano e social, seja ele na esfera docente ou discente, ou na sociedade de modo geral, entretanto,

Em nossa imaginação pois, só guardamos aquilo que de certo modo reforça o que de fato já somos, como seres específicos, individuais e sociais; produtos não acabados certamente, mas com um caminho a seguir inevitavelmente como seres históricos e culturais que somos, e que enriquecemos a partir de nossa própria singularidade. (NIÑO, 1993, p. 43).

Essa compreensão é importante para percebermos que, como seres autopoieticos, somos capazes de produzir continuamente a nós mesmos a partir das relações de experiência com o mundo. Assim,

Esta mútua relação do homem com o mundo dado, nos torna herdeiros e artífices de um horizonte cultural próprio, apropriado, singular e sobre o qual projetaremos nossa possibilidade crítica e criativa, e além do mais, singular também enquanto vem de indivíduos humanos. (NIÑO, 1993, p. 43).

Portanto, reconhecer a criatividade como uma condição que nos faz humanos e valorizar uma formação docente que desenvolva esse e outros potenciais cognitivos por meio da pesquisa é uma forma de desenvolvimento social e valorização da humanidade, além de resistência contra o domínio de modelos econômicos e governamentais segregadores e opressores, buscando de fato uma sociedade mais justa e menos desigual.

### 3. O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DOCENTE POR MEIO DO ENSINO COM PESQUISA: UM OLHAR PARA A PRÁXIS DA UNIVERSIDADE

*[...] O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são prova da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga porque ao saber que sabemos não podemos negar o que sabemos.*

*Maturana (2001)*

Este capítulo objetiva-se por analisar a relação entre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade. Para isso, buscamos sistematizar algumas discussões à luz das teorias sobre o desenvolvimento da Criatividade. Destacamos que não há uma epistemologia específica que se ocupe desta temática, por isso, trouxemos algumas tentativas atuais de pesquisa na perspectiva das Neurociências e Educação, as quais buscam compreender a importância do desenvolvimento dos processos cognitivos, de modo geral, na formação docente. Em contínuo, realizamos um estudo em uma instituição de Ensino Superior no estado do Amazonas, cujo curso de Pedagogia é ofertado na perspectiva do ensino com pesquisa. Este estudo constituiu-se em uma análise sistemática dos documentos legais que embasam o curso, dentre eles as Resoluções n. 40/212 e N.017/2019 – CONSUNIV, e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Escola Normal Superior. Além destes documentos norteadores, aplicamos um questionário com questões abertas que foram disponibilizados para os professores do curso. Também entrevistamos egressos deste curso para saber de que modo este modelo formativo lhes permitiu desenvolver a criatividade e quais os desafios de ser criativo nas escolas da educação básica. Em posse destes dados, por meio da Hermenêutica Crítica foi possível construir esta análise, elencando as principais características do desenvolvimento cognitivo criativo docente no contexto da formação na perspectiva do professor-pesquisador, evidenciando as contradições, contribuições e possibilidades deste modelo formativo e confrontando estas análises com nossa tese central de que a Formação de Professores na Perspectiva do Professor-Pesquisador desenvolve o processo cognitivo da Criatividade através da estimulação da capacidade crítico-reflexiva, desse modo, esses professores são

capazes de atuar de forma original e criativa, ressignificando sua práxis frente aos desafios da docência.

### 3.1 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR À LUZ DAS TEORIAS

Ao pensar em criatividade como a capacidade de inovar frente aos problemas do cotidiano, temos em mente que ela não pode ser desenvolvida sem o contato com essa realidade. Com isso, a proposta do professor-pesquisador consiste em fornecer subsídios para que o docente possa problematizar os desafios da prática com os recursos da pesquisa, trazendo resultados em forma de produtos e processos para a aprendizagem e também produzir conhecimento sobre estes.

Ao analisarmos o paradigma formativo do Professor-Pesquisador, buscamos elementos de desenvolvimento dos processos cognitivos com base em estudos do funcionamento neurobiológico propostos pela Neurociência e Psicologia Cognitiva. É importante destacar que essa tentativa de intersecção entre estes dois campos epistemológicos não possui grande produção acadêmica, mesmo assim, buscamos literaturas que nos permitiram relacionar estas categorias na intenção de compreender como esse modelo formativo pode desenvolver o processo cognitivo da Criatividade.

#### 3.1.1 A Psicologia Cognitiva, Neurociência e Educação

Desde o século XIX, com o fortalecimento da Psicologia como uma ciência os conhecimentos produzidos nessa área passaram a comparecer nos cursos de formação de professores, principalmente na Pedagogia. As implicações destes conhecimentos alteraram significativamente a compreensão sobre a aprendizagem humana, resultando em novos processos didáticos e metodológicos para o campo da formação de professores.

Além de comparecer em muitos currículos da formação docente, as teorias psicológicas também foram basilares para muitos diálogos sobre os modelos educacionais e as estruturas escolares, vide exemplo a obra de Freud (1856-1939), a qual apesar de não se ocupar dos processos educativos, serviu como base teórica



para discutir a relação entre a educação e as neuroses, onde modelos repressivos e tradicionais podiam agravá-las, e modelos mais humanizados eram capazes de preveni-las (PETERNELLA *et al.*, 2016).

Outro marco no campo teórico sobre os processos educativos foram os estudos do condicionamento do comportamento humano, iniciados com o fisiologista Pavlov (1849-1936) e aprimorados pelo psicólogo Skinner (1904-1990), trazendo na concepção behaviorista o entendimento de condicionamento e treino do comportamento, podendo ser aplicado como recurso pedagógico nas escolas. Entretanto, com o desenvolvimento das teorias da Psicologia Cognitiva compreendeu-se que o comportamento pode ser desenvolvido e modificado pela interação e estímulo ambiental, entretanto, estas mudanças são operacionalizadas por estruturas neurobiológicas que compõem um sistema de sistemas de natureza complexa e que estão há todo o momento se modificando e se autoproduzindo (PELLANDA, 2009).

Na perspectiva de desenvolvimento integral, a Psicologia Cognitiva buscou compreender como os processos da cognição operam, resultando em teorias do desenvolvimento humano, as quais também são utilizadas na Pedagogia, seja nos cursos de formação de professores, ou na Educação Básica, assim

A criança tem por atividade intelectual aprender noções e conceitos dos fenômenos naturais e sociais. Isso exige do professor clareza dos processos de formação das operações mentais, para que possa proporcionar, durante o ato pedagógico, experiências para ela (MONTEIRO *et al.*, 2016, p.318).

Assim, a Pedagogia como uma ciência articuladora de outras ciências (FRANCO, 2001) vem ao longo dos anos dialogando com outras áreas do conhecimento. Mais recentemente, observamos que a Educação de um modo geral, especialmente a Pedagogia se aproximam da Neurociência como uma tentativa de compreender melhor o processo neurológico responsável pela aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2011) o entendimento dos conteúdos da Neurociência pelos professores e acadêmicos é fundamental para a construção de práticas que possam potencializar o processo de aprendizagem. “Assim, a neurociência se integra a outras ciências numa rede que amplia as informações e constrói um conhecimento que parece não se esgotar” (p. 20).

Apesar de a Neurociência vir se estruturando desde o início do século XX, é apenas com o avanço significativo da tecnologia nas últimas décadas que o seu desenvolvimento ocorreu, de modo que, antes, o que se apresentavam como suposições para o funcionamento cerebral, hoje pode ser verificado em cores, formas e imagens reais do cérebro, até em pleno funcionamento (LENT, 2010).

O campo Neurociência e Educação cada vez mais se consolidam como uma corrente teórica para a articulação de saberes em prol da aprendizagem. Autores como Maturana e Varela (2001); Cosenza e Guerra (2011) já escreveram obras que se propunham a articular estes saberes. Como demonstra Oliveira (2011), o crescente interesse educacional no conhecimento cerebral reflete a convicção de cientistas e educadores da possibilidade de que a neurociência possa contribuir com a educação, na construção de diálogos multidisciplinares.

Apesar de ser factual a otimização e potencialização do processo de ensino-aprendizagem a partir dos diálogos entre educação e neurociência, ultimamente alguns destes conceitos vêm sendo utilizados para compor uma proposta mercadológica da educação que promova um mágico desenvolvimento da cognição humana, o que acaba atraindo o interesse de muitas pessoas, preocupadas em educar crianças, jovens e adultos mais aptos para a concorrência do mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Nesse sentido, Oliveira (2011) nos alerta para o fato de que os conhecimentos e descobertas da neurociência não podem ser transformados em panaceia ou justificativa para a disseminação de uma pseudociência.

Assim, é salutar discutir de forma crítica sobre a utilização destes conhecimentos na educação, avaliando as possibilidades, os limites, as contradições e as consequências negativas que a falta de pesquisa e ética podem trazer para a criação/modificação dos processos educativos e formativos.

### **3.1.2 Neologismos, críticas e propostas milagrosas para o desenvolvimento cognitivo**

Desde os anos 2000, iniciaram-se as primeiras tentativas em trazer para a Educação os estudos da Neurociência, abrindo espaço para novas abordagens, neologismos e até modismo que vigoram até a atualidade (CHARLOT, 2019). Apesar

de reconhecemos a importância de articular estas áreas do conhecimento em prol do entendimento do funcionamento dos mecanismos da aprendizagem humana, devemos estar atentos para a comercialização (sem evidências científicas) de uma proposta “neuroeducativa” que objetiva-se por conquistar um mercado que busca novidades para a competitividade.

Assim, devemos ter em mente que o desenvolvimento dos processos cognitivos ocorre em qualquer situação de interação entre o sujeito e o ambiente. O cérebro humano é capaz de mobilizar a aprendizagem através da plasticidade neuronal. Assim, esta condição evidencia que todos somos capazes de aprender e que, portanto, fica definitivamente determinado que é falsa a afirmativa de que há pessoas incapazes de aprender na escola ou se desenvolver em determinada matéria (CÓDEA, 2019).

Se a aprendizagem possibilitada pela neuroplasticidade já é uma condição presente no humano, por que a educação deve aprender e teorizar sobre este processo que já opera em nosso Sistema Nervoso Central? Esta questão é fundamental, pois, apesar de saber que o desenvolvimento por meio da aprendizagem ocorre, o professor tem o papel de mediação nesse processo, assim, ao conhecer sobre o funcionamento neurobiológico da aprendizagem ele pode desenvolver processos didáticos mais eficientes e objetivos, capazes de estimular os estudantes, desde os que possuem menos dificuldades, até aqueles que apresentam dificuldades em maior grau.

Entretanto, reconhecemos que o apelo mercadológico para a criação de produtos/processos educacionais ganhou um grande marketing com propostas que prometem moldar ou hiperdesenvolver o cérebro humano. É importante destacar que estas propostas estão sendo denunciadas pela própria Neurociência (LENT, 2010); (OLIVEIRA, 2011); (STERNBERG; STERNBERG, 2017); (CÓDEA, 2019), pois não há como reduzir o humano a uma conexão neuronal, por isso, além de ineficiente é perigoso deixar de lado as inúmeras questões do desenvolvimento humano em prol de uma hipervalorização cerebral.

Assim, é importante destacar que a articulação de saberes a qual defendemos para um melhor desenvolvimento humano está pautada no entendimento de que os processos educativos precisam ser elaborados considerando as estruturas e

funções da neurobiologia da aprendizagem, isso envolve discutir novas didáticas que sejam capazes de acompanhar as mudanças sociais e culturais as quais estamos expostos. Afinal,

Aprender gera mudanças em nosso cérebro, o que, por sua vez, está relacionado com as mudanças em nosso comportamento e determina, parcialmente as escolhas que fazemos, as emoções que temos ou o que escolhemos como nossas predileções (CÓDEA, 2019, p. 26).

Portanto, destacamos que é preciso prudência na hora de adotar terminologias para nomear a articulação dos conhecimentos da neurociência e educação, seja no âmbito da formação de professores ou na educação escolar. Cabe a nós a responsabilidade da crítica desse movimento, uma vez que nos propomos a pesquisar neste horizonte conceitual, além do compromisso de produzir conhecimento que possa agregar aos educadores na construção de novas didáticas, considerando os aspectos da cognição humana.

### 3.2 ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA)

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior (PPC) buscamos identificar elementos que sugeriam uma relação de desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade através da formação do Professor-pesquisador. Sistematizamos nossa análise buscando construir uma reflexão crítica, pontuando os aspectos gerais do projeto e as especificidades do currículo. A seguir, apresentaremos esta análise, marcando para o leitor os termos utilizados ao abordar a criatividade e o contexto nos quais eles comparecem no texto.

#### **3.2.1 Dados gerais da UEA e caracterização do curso de Pedagogia**

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é reconhecida como uma instituição formadora de referência na Região Norte do Brasil. Foi instituída através do decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001, autorizado pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, com a natureza jurídica de fundação pública, inscrita no Ministério da Fazenda sob o CNPJ nº 04.280.196/0001-76, caracterizada como uma instituição

pública de ensino, pesquisa e extensão, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com atuação nas áreas de Ciências Sociais, de Tecnologia, Educação, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Direito, Administração Pública e Artes, integrando a administração indireta do poder executivo, vinculado diretamente ao Governo do Estado do Amazonas, sob supervisão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, dispondo de uma estrutura organizacional com base na gestão em órgãos suplementares, nomeado por ato do Poder Executivo.

Como uma instituição de abrangência estadual, seu credenciamento na capital e no interior do Estado do Amazonas se deu pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-AM), por meio da Resolução n. 006/01 – CCE-AM, de 17 de janeiro de 2001, e ratificada pela Resolução n. 159/02-CEE-AM, de 03 de dezembro de 2002.

A sede da UEA, bem como seu foro e boa parte dos órgãos administrativos e de suporte acadêmico encontram-se instalados na capital Manaus, dando os subsídios necessários para os polos instalados nos diversos municípios do interior do Amazonas.

Suas instalações acadêmicas na capital são distribuídas em Escolas Superiores, sendo o curso de Pedagogia ofertado na Escola Normal Superior (ENS) a qual faremos uma breve descrição.

#### *3.2.1.1 Dados Gerais da ENS e finalidade do Curso de Pedagogia*

A UEA é responsável pela formação em nível superior de boa parte dos professores da Educação Básica no Amazonas, desde o ato de sua criação e implementação em 2001. Inicialmente, o curso ofertado para a formação do professor dos anos iniciais era o Normal Superior, o qual deu nome à escola que sedia as licenciaturas na capital.

Originalmente o curso ofertado pela instituição de Ensino Superior da Universidade do Estado do Amazonas apresentava-se sob a denominação de Curso Normal Superior, criado pelo decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999 para exercer uma função específica, voltada para a formação de docentes no nível de Licenciatura Plena, para o atendimento das demandas da Educação Infantil e Ensino Fundamental de (1ª a 4ª série). Atualmente, em atendimento à Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, a Universidade do Estado do Amazonas procedeu as reformas, criando o Curso de Pedagogia-Licenciatura Plena, no nível de Graduação, como formação básica para o Magistério na Educação Infantil e anos iniciais do

Ensino Fundamental, em substituição ao Curso Normal Superior, com a qualificação para o desempenho de serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas em que se fizerem necessários os conhecimentos pedagógicos, estes no nível de Pós-graduação, na perspectiva de atender às necessidades específicas da realidade Amazônica (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 26).

Em 15 de maio de 2006, acompanhando uma tendência nacional, o até então curso Normal Superior passa a ser extinto, e substituído pela Licenciatura em Pedagogia. Sobre este movimento, é destacado no Projeto analisado que

A trajetória histórica do processo de constituição da categoria docente, particularmente do elementar, básico, primário ou como se queira denominar, por si, justifica a finalidade da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas em investir na formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A redefinição do curso significa um reconhecimento histórico das lutas e da importância dessa função na trajetória da sociedade brasileira. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 50).

Com base nessa mudança, há uma redefinição do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), nesse sentido

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia têm como objetivo a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, sem deixar de prover a qualificação na área de serviços de apoio escolar, com ênfase no trabalho pedagógico, gestão escolar e Educação Profissional [...] (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 6).

Apesar de a reconfiguração do curso ser legitimada apenas em 2006, desde a reformulação da primeira proposta formativa ainda no Normal Superior, o currículo já vinha sendo proposto nos moldes do ensino com pesquisa, e a formação profissional buscada pela instituição era caracterizada pelo desenvolvimento da reflexão crítica na ação docente. Assim, acompanhando as novas demandas do mercado profissional há uma preocupação em corresponder a estes anseios,

Deste modo, o novo curso (Pedagogia) acrescenta à oferta de qualificação em campos de trabalho necessários ao desenvolvimento das escolas no Amazonas, na medida em que: amplia suas experiências de aproximação com a realidade; em que traz para o debate a nova realidade das relações entre educadores e educando a partir de pressupostos formulados pelos resultados de pesquisas e práticas em curso na Universidade do Estado do Amazonas, na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 27).

Analisando o Projeto Pedagógico, podemos identificar os elementos fundamentais que compõem a identidade do curso. Assim,

A proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Escola Normal Superior, apreciadas pelos Colegiados e Conselhos Superiores, visa cumprir a finalidade institucional centrada no trinômio: Ensino-Pesquisa-Extensão. Ela aponta estratégias que respondem às necessidades específicas da Amazônia, na perspectiva de melhor qualificar seus recursos humanos para o desenvolvimento de uma ação pedagógica metódica e intencional. [...] (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 6).

Quanto ao perfil institucional da UEA de modo geral e especificamente no PPC da Pedagogia identificamos diversos elementos que vão ao encontro de nossa tese de estudo onde uma formação docente na perspectiva do professor-pesquisador desenvolve o processo cognitivo da Criatividade, permitindo com que estes possam atuar de modo mais crítico e autônomo nos diversos contextos educativos. Dentre estes elementos, destacamos os seguintes:

- Promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia brasileira e continental, conjuntamente como os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e aprimorar a qualidade de recursos humanos existentes na região;
- Realizar pesquisas e estimular **atividades criadoras**<sup>13</sup>, valorizando o indivíduo no processo evolutivo e incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio amazônico.

É inquestionável, ao ler o texto do Projeto Pedagógico, o compromisso que a UEA assume em formar professores-pesquisadores, críticos, reflexivos e criativos. Este compromisso é descrito e assumido nos objetivos específicos da proposta, os quais consistem em:

- a) Desenvolver a consciência crítica, política, técnica, investigativa e ecológico-ambiental sobre os processos de formação histórica da sociedade brasileira amazônica;
- b) Promover uma formação alicerçada na reflexão sobre a prática, baseada numa perspectiva problematizadora e investigativa da própria formação;

---

<sup>13</sup> Durante a análise do Projeto Político de Curso da Pedagogia (PPC), identificamos os termos que fazem referência ao desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade. Utilizaremos o recurso do negrito para destacar estas palavras nos trechos transcritos do projeto, a fim de marcar para o leitor a relação entre a formação do professor-pesquisador e o desenvolvimento do cognitivo criativo.

- c) Contribuir para uma atuação profissional coletiva, fundamentada na perspectiva de autonomia para a construção de um saber e de uma identidade política, cultura e profissional;
- d) Valorizar experiências intra e extra-acadêmicas como fontes de reflexão-ação crítica, fundadas no conhecimento científico e na compreensão dos diversos contextos históricos sociais, particularmente das sociedades e das comunidades amazônidas;
- e) Desenvolver um conjunto de conhecimentos e habilidades formados por uma diversidade de conhecimentos teóricos e práticos fundamentados nos princípios de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização, ética, estética, afética, democracia e relevância social;
- f) Valorizar o **desenvolvimento das capacidades criativas** e de recursos tecnológicos, capazes de fazer avançar o processo educativo na sociedade, observadas as diversidades culturais

Estes elementos identificados são desenvolvidos em todo o texto, buscando compor reflexões e ações que auxiliem na superação do maior desafio ao qual se pretende enfrentar, que é procurar uma aproximação dos sujeitos com os quais os pedagogos e mestres trabalham; um movimento necessário para iniciar a reflexão sobre a própria identidade do Projeto Pedagógico.

Este compromisso formativo pautado na indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão coadunam para a formação do professor pesquisador crítico, reflexivo e criativo, visto que ao vivenciar a realidade da decência, intervindo através da pesquisa e refletindo sobre esta realidade possibilita o desenvolvimento destes potenciais cognitivos. Estas informações são construídas no PPC em diálogo com diversas concepções teóricas sobre a Educação e os sujeitos que fazem parte do processo educativo, em especial as crianças e professores. Assim, a epistemologia fundante na proposta é recorrente em todo o texto, marcando o compromisso da UEA em formar profissionais, desenvolver pesquisas e extensões a fim de assumir o seu papel social enquanto Universidade.



### 3.2.2 Concepções epistemológicas que fundamentam o PPC da Pedagogia e sua relação com a Criatividade

O PPC da Pedagogia da ENS apresenta um arcabouço epistemológico que fundamenta sua construção, filosofia e finalidade. Em nossa análise procuramos identificar quais os principais marcos teóricos que correspondem à visão de Educação, Formação de Professores, Pesquisa, Infância, História e Sociedade, e até que horizonte estes conhecimentos dialogam com o desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade.

Sobre a concepção de Educação, é recorrente na proposta a articulação dessa com seu papel político-social. Além de defender a formação do professor-pesquisador crítico e reflexivo, outro elemento marcante no PPC analisado é a forte crítica aos modelos formativos cujo cerne se baseia numa mera reprodução de técnicas, dissociando o docente formado de seu compromisso com a mudança social. A seguir destacamos alguns fragmentos deste documento que ilustram nossa percepção:

[...] Somente devagar, ao longo da história uma outra imagem do professor, mais próximo da ciência e do pensamento laico, vai sendo construída. Hoje é possível que ninguém mais lembre daquele educador rabiscado pelas ontologias didáticas, que se traduziam nas imagens cristalizadas dos quadros valorativos que se esmeravam em precisar, e as posturas apropriadas ao exercício da cátedra. [...]

[...] educadores somos todos nós, postos uns diante dos outros, em contínuo processo de emissão / transmissão / emissão dos conteúdos culturais de geração a geração. Em outras palavras, no processo da educação espontânea, cada um de nós é um educador, um formador de opinião e comunicador / receptor / comunicador da cultura [...]

Mas aqui estamos falando de um educador mais específico no processo de comunicação educativa. Estamos falando dos educadores que se ocupam da educação que se realiza em espaços próprios, que é a Escola, o lugar de realização do conhecimento e da formação do patrimônio científico e cultural da sociedade. Esses educadores ganham significados sociais próprios e têm o compromisso de realizar a comunicação educativa especializada – científica e crítica – nas instituições de ensino. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 28-29)

Outro elemento marcante que compõe o PPC é a compreensão das mudanças nacionais e globais no cenário educativo. O projeto mostra-se autocrítico quando percebe que a realidade educacional não pode ser vista como algo pontual e homogêneo, e que as relações entre professores e estudantes devem promover

novas visões para aprimorar os processos educativos. Assim, destacamos alguns fragmentos do texto que colaboram para nossa reflexão:

[...] Ao longo dos anos, como bem observa Arroyo, sempre que os alunos mudaram, a pedagogia foi pressionada a refletir sobre suas mentalidades, e as tensões entre estudantes e professores muitas vezes assumiram um caráter dramático. Nesse momento, cabe retomar de forma mais radical, as reflexões sobre a natureza das nossas intenções e das nossas práticas de forma diferenciada, levando em conta o conhecimento que temos sobre os sujeitos com os quais trabalhamos. [...]

[...] reconstruir a identidade do educador a partir da nova realidade dos educandos. A nova realidade da infância e da juventude quebra as imagens antigas da pedagogia e do magistério, e este é o desafio que incomoda os educadores.

As imagens do magistério e da pedagogia são inseparáveis das imagens da infância e da juventude de uma época. Elas nasceram coladas, constituem uma unidade dialética inseparável, não há como pensar um e outro sujeito separadamente. [...]

Os cursos de formação do magistério gastam um longo tempo com generalidades e pouco no conhecimento dos sujeitos reais com os quais vão trabalhar. [...]

[...] Esse é o desafio que está colocado para este Projeto Pedagógico é o de procurar uma aproximação dos sujeitos com os quais pedagogos e mestres trabalham; um movimento necessário para iniciar a reflexão sobre nossa própria identidade. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 53-57).

A própria construção do texto que configura o projeto propõe uma reflexão crítica a todos os membros da comunidade acadêmica sobre o papel formativo da Universidade. Esta característica textual é constante em boa parte do texto, alternando teorias, críticas e reflexões sobre a educação, sociedade e a formação de professores.

A articulação entre os três grandes eixos de atividade no currículo da Pedagogia, fundamenta-se na concepção que valoriza a atividade investigativa (pesquisa) e as experiências (ação-reflexão-ação) como bases do processo de construção epistêmica do curso da formação dos educadores. Essa concepção, que se distancia dos fundamentos das práticas pedagógicas tradicionais, coloca no centro das preocupações as relações entre os sujeitos do processo da construção da história e do saber nas sociedades, a partir de três dimensões, vistas como essenciais ao desenvolvimento do curso. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 68).

Ao assumir o compromisso da formação do professor-pesquisador, o currículo é posto como resultado de uma articulação entre três grandes eixos sendo,

A primeira é a dimensão epistêmica, fundada no movimento da reflexão-ação-reflexão sobre o cotidiano dos sujeitos primordiais da práxis educativa (crianças, jovens) e sobre os sujeitos envolvidos no desenvolvimento dessa práxis no interior das Escolas (gestores, técnicos e professores) visto em seus movimentos de apropriação/construção da realidade. [...] a segunda dimensão norteadora do curso está relacionada a uma outra realidade de conhecimento, necessário ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica metódica e intencional, que se constitui na ordenação de um corpo de conteúdos adequados as finalidades que foram atribuídas ao próprio curso de formação dos educadores [...]. Esta dimensão deve dar conta dos recortes epistêmicos apropriados à consecução das finalidades, dos modos de apropriação de teorias e conhecimentos e do desenvolvimento de atitudes e das habilidades investigativas e experienciais que, no processo de formação o educando deve apropriar-se, observando os princípios pedagógicos da unidade ao corpo curricular. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 68-69).

Estas dimensões apontadas no projeto do Curso permitem que os professores e demais participantes do contexto acadêmico possam desenvolver suas práxis voltadas para estas finalidades. Grosso modo, observamos que o compromisso maior assumido neste documento está na formação crítica e reflexiva do professor, através de elementos teóricos, epistêmicos, vivências e experiências desenvolvidas no contexto da pesquisa das diversas realidades educativas, voltadas principalmente para as demandas específicas do contexto amazônico.

De modo geral, a proposta aponta para uma pedagogia que valoriza a problematização da realidade, a análise e a capacidade de indicar alternativas para a própria práxis educativa, priorizando a pesquisa como base do processo formativo. A pesquisa, associada ao desenvolvimento de ações, está fundada nos pressupostos da “pesquisa participante”. A pesquisa, se por um lado, permite ao professor-investigador ultrapassar as fronteiras que as colocam como de mero executor das políticas educacionais, dando-lhes autonomia de ação e de reflexão, qualidade própria do sujeito histórico-crítico, tanto no exercício do magistério como em outras áreas profissionais que exigem o saber pedagógico; por outro, a noção de pesquisa participante também envolve concepções sobre as relações entre o sujeito investigador e os sujeitos investigados, que se diferenciam em termos de princípios e orientações daquilo que se denomina “pesquisa-ação”. [...] (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 69).

Neste fragmento de texto é caracterizado no projeto do Curso a tipificação da pesquisa a ser desenvolvida pelos acadêmicos. A pesquisa participante é de caráter social crítico, e constitui-se como um instrumento de desenvolvimento da reflexão, autonomia e reforço do compromisso social da educação.

Sobre este tipo de pesquisa, é possível compreender que numa perspectiva complexa da realidade educativa ela se enquadra como um recurso ideal para o

fornecimento de dados reais para os professores, que acabam participando de modo crítico e comprometendo-se com mudanças nos contextos pesquisados.

É importante destacar que as pesquisas sociais estão situadas dentro de um contexto histórico, isso exige do pesquisador um movimento de análise a partir da “desconstrução” de fenômenos e categorias (RICHARDSON, 2009), o que acaba sendo mais adequado para quem vai pesquisar a sua própria realidade. Vale ressaltar que os aportes teóricos e epistemológicos apresentados para a formação dos acadêmicos no Curso colaboram para desenvolver habilidades de pesquisa que os permitam reconhecer-se como parte/pesquisador de dada realidade, vide os conceitos de Professor-Pesquisador e Professor-Reflexivo.

Outro fator positivo a ser mencionado pelo estímulo à realização de pesquisas sociais refere-se ao desenvolvimento da autonomia do professor pesquisador, o qual diante de sua condição de sujeito de mudança de realidades sociais não pode deixar de se comprometer com a realidade pesquisada. Contudo, sabemos que muitos contextos educacionais conflituosos e problemáticos estão relacionados com situações políticas, que ao emergirem em um contexto de pesquisa participante devem ser analisadas de modo profundo. Este movimento de desvelamento dar-se-á pelas características da pesquisa social, onde

Um efeito da “desconstrução” é a descoberta da essência de um fenômeno, localizando suas condições de existência em um conjunto específico de relações sociais e econômicas. Isso também revela fatores políticos que nem sempre podem ser captados na aparência do fenômeno, embora interfiram sobre ela [...] (RICHARDSON, 2009, p. 93).

Apesar de fomentar o ensino com pesquisa, o Curso da Pedagogia também destaca que é preciso interferir nas realidades sociais de modo crítico e autônomo, sendo como professor ou como partícipe do processo pedagógico.

Relacionando o perfil de professor-pesquisador almejado nesse modelo formativo, nos chamou atenção a relação posta entre o desenvolvimento da autonomia, reflexão e a resolução criativa de problemas de dada realidade, como destacado no fragmento a seguir:

Nesta perspectiva, a autonomia que se pretende não está destituída do compromisso político e da capacidade de construção de sujeitos reflexivos e críticos frente à realidade Amazônica e da sociedade brasileira. Espera-se que cada um dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos seja capaz de assumir compromissos e posicionar-se criticamente frente a essa realidade. Para além das concepções pragmáticas e antropocêntricas que reduzem o conhecimento à mera capacidade resolutive de problemas, a criatividade, a capacidade inventiva e a produção científica marcam os

propósitos dessa proposta e traduzem-se nos princípios que orientam a formulação e as ações do currículo do Curso de Pedagogia: [...] (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 71).

Estes indicativos presentes no PPC do curso sinalizam que a criatividade é uma característica esperada para o acadêmico em formação. Entretanto é necessário perceber outros indícios de que este processo cognitivo será desenvolvido e quais habilidades específicas serão fomentadas para o seu desenvolvimento.

### **3.2.3 Habilidades desenvolvidas pelos estudantes, perfil do egresso e atividades no mercado de trabalho: quais aspectos do desenvolvimento da criatividade estão postos no PPC?**

Na análise do PPC do curso de Pedagogia da UEA um dos componentes no qual nos debruçamos foi exatamente o perfil profissional esperado para o egresso da instituição. É recorrente que o currículo se fundamenta na triangulação entre teorias, práticas e pesquisas, mediadas pela reflexão na ação, assim

Sobre este perfil, muitos elementos textuais descrevem as habilidades profissionais esperadas para o professor formado pela UEA, enquanto aluno do curso, o PPC (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 74) sugere que ele seja capaz de:

- Autogestionar seus processos investigativos, oferecendo alternativas às práxis educativas e aos problemas que se apresentam nos diferentes campos da ação pedagógica, utilizando-se da **criatividade** e das tecnologias alternativas;
- Analisar criticamente as relações Educação/Escola/Sociedade, atentando para as especificidades dessas relações em diferentes contextos históricos e socioculturais.

Desse modo, o futuro professor assume uma postura crítica ao entrar em contato com esta realidade ainda na graduação, visto que ao ser confrontado com os diversos cenários educativos, este sujeito irá produzir uma gama de conhecimentos, subsidiados pela reflexão da ação no contexto da pesquisa, assim,

este profissional em formação não é apenas passivo – recebendo conceitos pedagógicos – mas também produzindo conhecimento.

Sobre esta preocupação com as habilidades do acadêmico a serem desenvolvidas na graduação, vem ao encontro do que se busca de uma universidade, de modo que

O conhecimento que se busca em uma universidade – que não é o caso de todas – é aquele que se produz, e não a sua mera reprodução. Uma universidade que não se arvora na produção da pesquisa e na elaboração de novos conhecimentos cumpre uma função acadêmica, mas não desempenha o seu papel político em fazer avançar o saber da sociedade. Sabemos que o conhecimento não consiste em um conjunto de informações que vamos acumulando, mas num processo de significação e de sentido que vamos construindo coletivamente. Neste sentido a formação consiste num processo de preparação intelectual que pretende responder às necessidades da realidade em que nos encontramos, enquanto sujeitos históricos (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 168)

Quando a universidade busca desenvolver habilidades cognitivas que permitem ao professor ser um intelectual ativo e não apenas passivo na produção de conhecimento sobre a sua realidade educativa, este profissional acaba sendo preparado para atuar nos diversos seguimentos pedagógicos exigidos no mercado de trabalho. Sabemos que os cenários educativos são os mais diversos e complexos, é muito difícil construir um currículo formativo que possua todos os conhecimentos necessários para esta atuação profissional, assim, preparando o futuro professor para ser um produtor de conhecimento não há um esgotamento teórico, uma vez que este profissional será capaz de lidar com essa realidade.

Assim, o curso de Pedagogia estudado descreve (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 72) que seu egresso é preparado para as seguintes atividades e mercado de trabalho:

Trabalhar em espaços escolares e não-escolares, utilizando-se de estratégias e de metodologias especiais na promoção da aprendizagem dos sujeitos, em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades de processo educativo; [...]

Utilizar-se de metodologias especiais, observando as diferentes fases de desenvolvimento na realização de processos educativos interdisciplinares, que envolvem vários campos do saber: etno-linguístico, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física;

Utilizar-se da linguagem dos meios de comunicação na educação, assim como de outras linguagens no desenvolvimento de processos didático-interativos da aprendizagem significativa, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação;

Articular parcerias e elaborar projetos e programas alternativos de cooperação com outras instituições educativas e nas relações da instituição escolar com a família e a comunidade; [...]

Participar e desenvolver práticas e trabalhos coletivos, fundadas em princípios dialógicos de gestão, de planejamento participativo e na formulação e implementação do projeto pedagógico; [...]

Em nosso entendimento, tendo em vista a complexidade dos processos educativos atuais e as demandas e especificidades de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, a UEA promove um amplo cenário de desenvolvimento profissional, permitindo que seus egressos tenham todos os subsídios teóricos e metodológicos para o exercício da profissão e o compromisso desta com o desenvolvimento social.

### **3.2.5 O desenvolvimento da Criatividade no Estágio Supervisionado**

De acordo com as leituras realizadas sobre a cognição humana e os processos específicos responsáveis pelo potencial criativo, todo indivíduo que não possua algum comprometimento neurológico específico tem a capacidade de desenvolver este potencial, uma vez que as estruturas do sistema nervoso central já compõem nossos genes. Entretanto, só é possível desenvolver estes mecanismos quando em contato com perturbações ambientais (MATURANA; VARELA, 2001); (STERNBERG; STERNBERG, 2017), de modo que os diversos processos mentais possam ser estimulados a desenvolver-se de modo independente e coordenado.

Durante a formação de professores, é no ambiente real da docência que estes acadêmicos serão levados a desenvolver seus processos cognitivos. Assim, o Estágio Supervisionado é o ambiente ideal para esse estímulo.

Ao analisarmos o PPC da Pedagogia, observamos que há uma preocupação em direcionar o Estágio Supervisionado e promover subsídios teórico-práticos para que os discentes possam construir sentido para a docência por meio da Pesquisa. Assim, há uma ruptura com um modelo puramente técnico, preocupado apenas em promover a observação de metodologias e a atuação pontual dos professores na escola.

Sobre este fato, vale destacar que

O modelo tradicional de ensino de Estágio tem se caracterizado fundamentalmente por uma cultura de cunho tecnicista, seguindo um

modelo técnico e científico (com base nas ciências naturais), fundado quase que exclusivamente no nível da informação e tendo como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento. Pensamos que este procedimento como base para a formação de futuros professores não é suficiente, embora possa ser necessário para seu trajeto inicial. Este modelo de aprendizagem não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder às necessidades da sociedade presente. O que se quer dizer é que somente o dado e a informação não são suficientes para que possa produzir conhecimento na universidade. Especialmente aquele formador do modo como os estudantes (futuros professores) serão formados (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 167).

Indo de encontro com este raciocínio, pudemos observar no Projeto Pedagógico uma grande preocupação com o Estágio Supervisionado. Para ilustrar nossa interpretação, identificamos mudanças no currículo aprovadas pelas Resoluções n. 40/212 e n. 017/2019, as quais dispõem sobre algumas dessas mudanças. No primeiro documento em 2012, é aprovada uma realocação de disciplinas no currículo, de modo que as disciplinas didático-metodológicas possam estar próximas ao período de estágio, possibilitando assim que o futuro professor possa confrontar a realidade escolar e desenvolver os demais processos cognitivos que não apenas a memória, uma vez que os conteúdos aprendidos nas disciplinas são ressignificados no fazer docente, podendo surgir novos conhecimentos por meio da pesquisa-ação.

Já em 2019, a Resolução n. 14/2019 Art. 3º permite a alteração da ordem das ofertas dos componentes curriculares de Metodologias e Teoria e Prática para acompanharem os estágios e darem suporte a sua efetivação, além da ampliação da carga horária do Estágio Supervisionado, assim, o Estágio Supervisionado I passa de 90h para 150h, o Estágio Supervisionado II de 120h passa a ter 150h e o Estágio Supervisionado III permanece com 120h.

Ao modificar a estrutura curricular deste modo, o estudante amplia sua permanência no campo de estágio, podendo identificar problemáticas no campo de atuação docente para desenvolver pesquisas acadêmicas que possam resultar em mudanças da realidade em questão.

Com isso, ao articular o Estágio Supervisionado com as disciplinas curriculares e os mecanismos da pesquisa em Educação, o estudante desenvolve todos os processos cognitivos necessários para a reflexão crítica, como a atenção, a percepção, memória, inteligência, raciocínio, emoções, pensamento, linguagem,



tomada de decisões e, em especial a criatividade, uma vez que é apenas em contato com as perturbações ambientais que o estudante será levado a construir um perfil cognitivo que lhe permita atuar de modo criativo.

Embora nossa análise do PPC como um todo, e especificamente das disciplinas curriculares e do Estágio Supervisionado corroborem com nossa ideia de um desenvolvimento profissional de excelência, pautado na potencialização dos mecanismos cognitivos, e importante conhecer a realidade da práxis dos formadores destes futuros professores, para assim confrontarmos as realidades objetivas e subjetivas deste modelo de formação.

### 3.3 PERCEPÇÕES DOS FORMADORES DE PROFESSORES-PESQUISADORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA

Os documentos norteadores do curso de Pedagogia da UEA elencam um perfil formativo docente a ser desenvolvido durante a formação. Os componentes curriculares correspondem a uma gama de conhecimentos necessários a esta formação, perpassando entre disciplinas de conhecimentos gerais a outras mais específicas, que dialogam entre epistemologias, didáticas e metodologias.

Apesar de a proposta norteadora direcionar as emendas das disciplinas, tecendo os objetivos gerais e literatura basilar para uma formação crítico-reflexiva e criativa docente é o professor (a) formador que coloca em prática esta formação. Nesse contexto, apreciar as percepções destes docentes acerca da formação do professor-pesquisador e a relação desta com a criatividade nos possibilita interpretar esta realidade, construindo uma relação de sentido entre os conceitos fundantes de nosso objeto de estudo.

#### **3.3.1 A formação do professor-pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade no curso de Pedagogia: percepções dos professores sobre o PPC do curso**

Ao analisar o currículo da UEA, observamos que as bases epistemológicas que fundamentam o documento estão pautadas na perspectiva de formação do Professor-pesquisador e da Reflexão da Práxis. Entretanto, entre o currículo físico e a

implementação prática deste instrumento político existe a figura do professor, que enquanto sujeito ativo deste processo contribui para sua construção, implementação e avaliação. Assim, ao desenvolvermos este estudo sobre o desenvolvimento da criatividade na formação acadêmica da universidade em questão, nos foi pertinente ouvir as impressões destes profissionais e refletir sobre os aspectos objetivos e subjetivos deste currículo que podem comparecer ou não em sua versão formal.

A princípio, realizamos um questionário dissertativo para os docentes do curso. Dentre os profissionais que aceitaram participar da pesquisa, num total de 8 (oito) professores, conseguimos montar um quadro com o perfil desses profissionais, contemplando os aspectos formativos.

**Quadro 2** – Aspectos formativos, por perfil acadêmico, de profissionais atuantes na UEA que participaram da pesquisa.

| Perfil acadêmico         |              | Número de profissionais |
|--------------------------|--------------|-------------------------|
| Graduação (Pedagogia)    |              | 7                       |
| Graduação (outras áreas) |              | 1                       |
| Mestrado                 |              | 8                       |
| Doutorado                | concluído    | 1                       |
|                          | em andamento | 4                       |
| Regime Estatutário       |              | 8                       |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Percebemos que a maior parte dos professores da UEA que participaram do estudo são oriundos da Pedagogia e atuam nas diversas disciplinas, de acordo com sua formação. Outro fator de destaque é a formação contínua destes professores, onde a maioria procurou se especializar em nível de doutoramento, contribuindo assim para o aperfeiçoamento, o ensino e a pesquisa na instituição.

Tendo em posse destes dados e com as perguntas do questionário, buscamos realizar uma análise crítica sobre as percepções destes docentes sobre o processo formativo característico do curso e suas implicações para o desenvolvimento da criatividade.

A primeira pergunta feita aos docentes referiu-se ao PPC do curso e os elementos de desenvolvimento da criatividade que podem ser fomentados pela

proposta curricular. Ao questionarmos como o curso propõe este desenvolvimento, tivemos algumas respostas, que vão ao encontro com nossa própria interpretação do PPC do curso.

Dessa forma, apesar de não estar explícita a relação de desenvolvimento da Criatividade por meio do modelo de formação com base na proposta do ensino com pesquisa no PPC, é recorrente nas afirmações dos docentes que esse desenvolvimento é possibilitado pela estimulação do ambiente de confronto entre realidade-ação por meio da pesquisa.

Assim, podemos considerar que a formação do professor-pesquisador é uma proposta de estímulo e desenvolvimento de vários aspectos do desenvolvimento humano, porém, no domínio da cognição, em especial da criatividade, é possível afirmar que as condições de confronto entre realidade-pesquisa-ação-reflexão exigem do acadêmico uma maior interação e execução de processos cognitivos mais complexos, uma vez que essa proposta formativa, ao contrário de outras mais tradicionais – baseadas apenas na apreensão de conceitos – coloca o acadêmico em uma posição de produção do próprio saber sobre a docência, transformado em práxis. Podemos evidenciar esta afirmação conforme a fala do professor formador “A”:

*“Quando a perspectiva é realmente inserida como pressuposto e perpassa as estruturas dos planejamentos ainda que de maneira individualizada, embora prevista no PPC, tende a instituir processos de investigação da própria experiência do fazer-se docente, instituindo situações problema que levam a busca de alternativas – criativas – para solução dos mesmos, seja por meios teóricos ou práticos ou ambos – práxis”.*

Outra afirmação que corrobora com a ideia de desenvolvimento da Criatividade por meio do ensino com pesquisa é trazida pela fala da professora “B”, cujo destaque se dá no sentido de que

*“O desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade se dá pela problematização da realidade através da pesquisa. É na discussão e análise da realidade e confronto com a formação na perspectiva do professor-pesquisador que os professores-pesquisadores em formação inicial têm possibilidade de compreender a realidade, identificar problemas e possibilidades, vivenciar experiências potentes e propor formas criativas de ensino”.*

Na fala acima, podemos contemplar que a referida professora classifica as situações de confronto dos acadêmicos com a realidade educativa como “vivências

potentes”. Em nossa interpretação, estas situações ambientais de aprendizagem potencializadas por esse modelo formativo é o que proporciona a estimulação de diversos processos cognitivos diferenciados, e que só entram em funcionamento quando ativados com estímulos específicos.

Gardner (1995) afirma que os processos cognitivos mais básicos que funcionam em determinada área são muito diferentes a outros processos mais elaborados que precisam de conexões mais específicas, desta forma, é natural que as pessoas apresentem um maior ou menor grau de desenvolvimento de algum processo, dependendo de diversos fatores internos e externos, boa parte ainda desconhecidos pelos domínios do conhecimento neurocientífico, porém, as experiências de aprendizagem mais individualizadas ajudam o indivíduo a estimular melhor estes potenciais como a criatividade, uma vez que o processo de criar está relacionado com os outros aspectos da cognição que aparecem de modo “personalizado” em cada indivíduo.

Por isso, ao pensar a formação de professores na perspectiva do professor-pesquisador devemos considerar que esta estimulação da cognição proveniente desse tipo de formação abre a possibilidade também para o desenvolvimento intelectual de produção de conhecimento, pois, o processo formativo apesar de consolidado coletivamente é feito de modo individualizado, permitindo ao acadêmico reagir de acordo com seus próprios potenciais, uma vez que

Em primeiro lugar, hoje em dia já está estabelecido, de modo muito convincente, que os indivíduos possuem mentes muito diferentes umas das outras. A educação deveria ser modelada de forma a responder a essas diferenças. Em vez de ignorá-las, e julgar que todos os indivíduos têm (ou deveriam ter) o mesmo tipo de mente, nos deveríamos garantir que cada pessoa recebesse uma educação que maximiza-se seu potencial intelectual (GARDNER, 1995, p. 66).

Assim, destacamos que trabalhar a formação de professores com vivências na docência mediadas pela pesquisa é uma forma de potencializar e desenvolver habilidades intelectuais e cognitivas individuais, onde cada acadêmico terá oportunidade de problematizar e criar conforme os conhecimentos propostos na teoria e a realidade experimentada no contato do estágio.

Ainda sobre o desenvolvimento da criatividade no currículo da Pedagogia, outras falas surgem de nossos questionários, trazendo a perspectiva do desenvolvimento na formação acadêmica.

*O desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade se dá pela problematização da realidade através da pesquisa. É na discussão e análise da realidade e confronto com a formação na perspectiva do professor pesquisador que os professores-pesquisadores em formação inicial têm possibilidades de compreender a realidade, identificar problemas e possibilidades, vivenciar experiências potentes e propor formas criativas de ensino. (PROFESSOR “B”)*

No tocante as experiências de docência no processo formativo do professor-pesquisador, destacamos que estas contribuem no desenvolvimento da criatividade à medida que fortalecem estruturas de motivação extrínseca, relacionada aos fatores externos à pessoa (ALENCAR; BRAGA; MARINHO, 2016). Os cenários desafiadores associados a estas experiências motivam o desenvolvimento de estratégias com o suporte proposto no decorrer do Curso, por isso o confronto teoria-realidade é fundamental para a retomada de um processo de reflexão mais elaborado, visto que a complexidade é própria das relações e mediações humanas.

*No desenvolvimento do currículo é possível ao professor estimular à Criatividade, principalmente por meio da análise, necessária, ao meu ver, de situações/estudos de caso que o permitam analisar e propor alternativas de para a resolução de situações-problema que possam estar associadas à prática docente no contexto da escola, local de atuação primária do egresso do Curso de Pedagogia. Nesse processo, é fundamental que os acadêmicos possam explorar ideias, deixá-las fluir, para que sejam analisados todos os aspectos e as melhores possibilidades. Por meio das análises individuais dos acadêmicos é possível, se necessário, unir as perspectivas, à luz dos múltiplos olhares, para propor alternativas de solução. (PROFESSOR “C”)*

Como destacado acima, o processo formativo de cada professor-pesquisador é construído com base nas experiências individuais, por meio da análise dos contextos e práticas aplicadas em diversas ocasiões educacionais. Apesar da formação acontecer de modo coletivo, é a partir das experiências individuais que outro fator característico da pessoa criativa é desenvolvido: a autonomia. Desse modo, podemos evidenciar que a capacidade criativa destes sujeitos tende a ser potencializada por meio das experiências de docência que vivenciam, gerando experiências significativas que vão modificando suas estruturas de personalidade de modo autopoiético, como sugerem Maturana e Varela (2001).

Apesar de os discursos apresentados pelos docentes da Pedagogia apontarem para a contribuição positiva da proposta curricular no desenvolvimento do

potencial criativo, há, de certo modo um entendimento correto de que a criatividade não é a finalidade principal desse processo formativo.

*Não há uma receita para isso, principalmente quando temos em mente o universo que compõe o curso de Licenciatura em Pedagogia. Todas as subjetividades envolvidas, os indicativos prescritivos de currículo, as literaturas sobre professor-pesquisador podem nos dar pistas de como isso pode acontecer e talvez a expectativa seja um professor que a cada dia (re)pense suas ações pedagógicas tendo em vista os processos de aprendizado de sua turma, numa constante formação para além da inicial. Penso que a formação inicial na perspectiva do professor-pesquisador colabora com o desenvolvimento dos acadêmicos no sentido de proporcionar na academia esses momentos de ação-reflexão-ação, pesquisa e prática pedagógica. Ao passo que eles podem ser oportunizados a vivenciar e refletir sobre os processos de práticas pedagógicas diversas, podendo assim, ampliar seu repertório de ações educativas e fomentar novas ideias, contribuindo assim com seu processo criativo na docência. (PROFESSOR "H")*

De fato, não podemos atribuir à criatividade um valor mercadológico, até porque sendo esta uma característica humana comum a todos nós (NIÑO, 1993) está presente em nossas estruturas cognitivas, e irá se manifestar mediante as situações de vida.

É importante deixar evidente nossa postura com relação ao desenvolvimento da criatividade em contexto formativo, uma vez que o produto criativo é muito valorizado culturalmente, o que culmina no surgimento de propostas, até milagrosas, prometendo modificar ou criar identidades, perfis e personalidades mais criativas, por isso, a formação no âmbito do ensino com pesquisa e da reflexão da ação contribui no desenvolvimento integral, profissional e pessoal, desenvolvendo inúmeros potenciais cognitivos, dentre eles a criatividade.

Partindo desse entendimento, reconhecendo no processo formativo do professor-pesquisador um meio de desenvolvimento integral e potencializador da criatividade humana, destacam-se outras características, dentre elas a iniciativa autônoma de transitar entre contextos desafiadores, saindo de zonas passivas de reprodução de meras metodologias. Como destaque na fala a seguir,

*Ser professor(a)-pesquisador(a) exige sair do "piloto automático" para ousar enxergar, pensar e atuar nos contextos de forma crítica e inovadora. Essa espiral contínua que envolve olhar para a realidade para pensá-la, indagá-la e re-novar nossa atuação para novamente pensar o real, em si já "convida" ao desenvolvimento de nosso potencial criativo. (PROFESSOR "E")*

Assim, como é colocado pelo professor "E", pensar o real envolve uma série de questões postas nos conflitos educativos, os quais não podem ser contemplados

em sua totalidade somente com um deslumbre teórico. Pensar realidades requer projetar para modelos que estão postos nas políticas públicas educacionais atuais, por isso, como destaca o professor “F”,

*O trabalho com as disciplinas requer um processo de estímulo do pensamento, por meio da reflexão, leitura, verificação dos processos ligados a políticas públicas e educação e criação de uma proposta de projeto de intervenção na realidade baseada em políticas públicas e educação. A proposta criativa está no projeto de elaboração de políticas públicas para criação de soluções para a sociedade. (PROFESSOR “F”)*

Pensando o papel do professor mediante estas realidades, a criatividade é uma resposta crítica a determinadas situações e conflitos próprios do humano (NIÑO, 1993). Por isso, estimular o potencial criativo é ter em mente que as intervenções por meio destas práxis terão contribuições sociais que vão além da aprendizagem de conceitos científicos por parte dos estudantes das escolas em que atuarem professores-pesquisadores com perfil criativo. Visto que a não conformidade também é uma característica de personalidade atribuída à personalidade criativa.

Portanto, podemos concluir com as falas destacadas e com a análise do currículo apresentado para a formação do professor-pesquisador que a criatividade como potencial humano é desenvolvido através da proposta de conhecimento das diversas realidades, mediações e intervenções por meio da pesquisa-ação e reflexão das teorias. Entretanto, apesar de evidente, é preciso mergulhar um pouco mais nessa realidade, de modo que possamos desvelar como esta estimulação é operacionalizada pelos professores formadores nas diversas disciplinas do curso, fazendo uma ponte entre o escrito e o vivido no currículo.

### **3.3.2 Desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade nas disciplinas da Pedagogia: relatos da práxis dos formadores de formadores**

O currículo é um instrumento norteador para os cursos de nível superior, entretanto, é no fazer diário que ele passa a ter significado de práxis, sendo articulado pelas comunidades acadêmicas em todas as suas finalidades. Sendo o currículo um projeto, são necessárias ações que possam viabilizar seus objetivos e finalidades. Partindo desse pressuposto, os docentes compõem a base desse

esforço coletivo, traduzido em diversas atividades, tanto de fins administrativos, pedagógicos e educativos.

É no desenvolvimento das disciplinas que as diversas linguagens acadêmicas passam a fazer parte do processo formativo dos futuros docentes. Assim, reconhecemos o grande desafio para os professores do curso de Pedagogia da UEA em fazer com que suas disciplinas contribuam para o alcance do perfil formativo proposto na formalidade do currículo.

A forma como os professores formadores da Pedagogia da UEA desenvolvem suas práticas nos sinaliza de fato o potencial para o desenvolvimento de processos cognitivos como a criatividade. Entendemos que, “como educadores, não podemos pretender ser transmissores do conhecimento e esperar que nossos alunos entendam tudo que é dito exatamente como estamos dizendo” (PELLANDA, p. 48, 2009).

Por isso, por mais que a proposta curricular caminhe para o desenho de um perfil formativo autônomo, crítico-reflexivo e criativo, a aprendizagem significativa é um processo complexo e individual. Desse modo, indagamos os docentes do Curso sobre como o processo cognitivo da criatividade é desenvolvido por eles nas disciplinas que ministram aula. As falas que selecionamos para o diálogo nesse texto refletem os desafios postos na docência e nível superior, e, antes de qualquer interpretação sobre procedimentos e atitudes, nosso maior objetivo é reconhecer nestas metodologias o esforço de cada um no processo.

Sobre as práticas nas disciplinas e o desenvolvimento do potencial criativo, identificamos que os docentes que participaram do estudo compõem sua práxis de diversas maneiras para potencializar a aprendizagem e estimular os processos cognitivos, dentre eles a criatividade.

Reconhecidamente, com o avanço das tecnologias e do conhecimento científico novas práticas surgem, e com elas a possibilidade de desenvolver cada vez mais as habilidades cognitivas em um ambiente formal de aprendizagem, vejamos a fala a seguir onde a perspectiva metodológica é explanada:

*Particularmente, ao longo desses 24 anos de magistério e estudando a área da inteligência, vejo o quanto “dar asas aos pensamentos” em prol de explorar diversas possibilidades para análise de um fator/contexto/fenômeno é fundamental. Assim, tenho proposto, no planejamento e desenvolvimento das disciplinas na qual atuo como docente, exercícios pedagógicos que possibilitem o pensar e o problematizar o fazer pedagógico nos contextos da escola e nas diversas*



*áreas de atuação do Pedagogo. E, dessa forma, proponho atividades que possibilitem a análise de situações-problema, estudos de caso etc., visando que eles possam analisar as possibilidades de forma criativa. Nessa perspectiva, a atividade sempre direciona para uma meta a ser alcançada, mas os caminhos, a análise das possibilidades, as alternativas para o alcance dessa meta devem ser pensadas por cada um. Para isso, proponho que eles deem “asas à imaginação”, que busquem pensar em alternativas diversas, sem se prender apenas aos exemplos de situações por eles vividas, ou seja, proponho que eles possam propor alternativas diferentes e inovadoras. Além disso, nas atividades avaliativas das disciplinas, sempre tenho proposto a construção de um Portfólio individual de aprendizagem, onde os acadêmicos possam construir uma espécie de “diário de aprendizagem” dos conteúdos estudados, que possam ir além das aulas, buscando mitos, estereótipos e curiosidades sobre as temáticas estudadas, vídeos e outros estudos com evidência científica para enriquecer seus saberes. O formato desse portfólio fica a critério de cada aluno, pode ser no Word, Power Point, Blog, Vlog, Álbum etc., ou seja, elenco as temáticas a serem abordadas, esclareço os critérios de avaliação, mas deixo livre a forma de expressão dos saberes construídos, sempre propondo que eles possam enriquecer os estudos, que façam pesquisas para além do que foi estudado em sala de aula. Normalmente, para ajudar nesse processo de construção mais criativa, proponho que eles construam, para cada temática a ser abordada, uma questão norteadora a ser respondida à luz dos estudos que eles farão. (PROFESSOR “C”)*

Nesse único discurso ilustrado acima, podemos identificar diversos elementos de estímulo às capacidades cognitivas, em especial à criatividade. A definição de metas é um estímulo importante para o desenvolvimento do potencial criador (ALENCAR; BRAGA; MARINHO, 2016), é por meio de metas e objetivos que o indivíduo irá traçar estratégias para a conclusão de determinada tarefa, fazendo planejamentos, associações, críticas e assim podendo concluir o que foi solicitado ou ir além, como no caso de pessoas extremamente criativas.

Outra questão que merece destaque na metodologia relatada pelo “Professor C” é o leque de oportunidades na resolução das tarefas necessárias para a avaliação, com isso, todos os indivíduos podem oferecer respostas criativas, e, aqueles com maior habilidade certamente irão demonstrar em suas produções esse potencial, podendo resultar em produtos/processos valorizados para determinada finalidade acadêmica, científica ou educacional.

Sendo a criatividade uma habilidade que precisa ser vista no contexto em que ocorre (STERNBERG; STERNBERG, 2017), enfatizamos que a práxis do “Professor C” com a proposta de diálogo e resolução de diversos problemas pedagógicos e educativos promove ambiente propício para que todos os indivíduos, em especial os extremamente criativos, possam produzir respostas inovadoras e genuínas, porém é preciso que o professor tenha o olhar atento, para identificar potenciais e

desenvolvê-los, como no caso do “Professor C”, cujo seu relato destaca uma grande vivência acadêmica nos estudos sobre Inteligência. Assim, podemos considerar que o conhecimento adquirido sobre a Inteligência permite ao “Professor C” desenvolver ambientes de aprendizagem, contextos individuais e coletivos e propostas didáticas de estímulo à criatividade, além de identificar potenciais acima da média, que possam contribuir de modo inovador e genuíno com respostas aos problemas educacionais diversos.

Estes conhecimentos oriundos da Psicologia e Neurociências precisam cada vez mais figurarem nos currículos de formação de professores, de modo ampliar o olhar docente para a estimulação e identificação de potenciais e habilidades humanas como a inteligência e criatividade, e, também compor recursos para o professor trabalhar os conteúdos de maneira potencializada pela cognição.

Apesar de os estudos sobre a aprendizagem serem importantes para a formação de professores, também existem outros saberes que viabilizam o desenvolvimento de habilidades, como destacado pelo “Professor E” na fala abaixo:

*Antes de tudo, preciso enfatizar que parto epistemologicamente do pressuposto da Psicologia Positiva, e não especificamente da Neurociência e da Psicologia Cognitiva (podendo assim, haver aproximações, mas eventuais dissidências entre as vertentes). Assim, compartilho da ideia de que o potencial criativo pode ser desenvolvido, mas que não posso deixar de considerar a existência de uma pessoa humana que precisa estar motivada a envolver-se no processo criativo: por N razões posso não querer me envolver. Como docente, invisto em propostas que possam deixar a pessoa “a fim de” ousar, criar, além de, quando é possível e há abertura, conversar a respeito para entender sobre este “não querer se envolver” (e as respostas tendem a ser bem interessantes e instigantes). Percebo que algumas vezes, diante de propostas de atividades que exigem o processo de criação, num primeiro momento, há certo bloqueio: parece que na vida escolar vamos sendo incentivados a reproduzir vozes de outros, modos de fazer de outros, ou nossa forma habitual de pensar e agir. Assim, quando nos vemos diante de palavras como “inovem”, “criem”, “escrevam com suas palavras”, “usem a criatividade” desperta-se certa desconfiança inicial em parte da turma. Criar um contexto de liberdade para perguntar, pensar, expor ideias; proporcionar momentos de descontração; propor atividades artísticas em grupo ou individuais para traduzir o aprendido; compartilhar experiências, atuações inovadoras têm sido algumas das formas que tenho lançado mão para criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade. (PROFESSOR “E”)*

Apesar de as referências teóricas do “Professor E” não partirem das Neurociências, e sim da Psicologia Positiva, ainda sim há a criação de um ambiente didático de estimulação da criatividade, onde os acadêmicos dispõem de um espaço de liberdade de diálogo. Outro destaque está em propor diversas formas de

expressão para a avaliação da aprendizagem, até mesmo artísticas, para assim reconhecer que as habilidades criativas não se limitam a padrões ou formas específicas de criação. As pessoas carregam diferenças cognitivas e comportamentais que as compõem como indivíduos autopoieticos, onde a sua autoprodução está ligada de modo particular com suas experiências pessoais. Outrossim, reconhecer a criatividade como um potencial humano nos possibilita ampliar o nosso horizonte epistemológico para além de uma ciência específica, pois a criatividade está para o homem antes mesmo que ele se desse conta que o seu agir no mundo era criativo (NIÑO, 1993).

Dentre as diversas falas obtidas com os questionários, algumas nos remetem ao desenvolvimento da criatividade ou das habilidades condicionantes a ela ao ambiente de intersecção entre o escrito e o experienciado nas realidades educativas as quais os acadêmicos podem vivenciar por meio de suas disciplinas.

*Ao citar as propostas didático-metodológicas das disciplinas Didática e Estágio Supervisionado, destaco a importância da indissociabilidade do conhecimento epistemológico das ciências como base de sustentação/orientação das ações didáticas-pedagógicas, uma vez que nossas escolhas são intencionais. Tanto a disciplina de Didática quanto Estágio Supervisionado estão articuladas às práticas de ensino, portanto, mediados por estudos e pesquisas que tomem a realidade educacional e o ensino como práxis social. Para tanto, é imprescindível uma sólida formação teórica que busque a aproximação, compreensão dessa realidade. Todo esse movimento tem como eixo a pesquisa, a investigação/problematização do contexto escolar, no sentido de fortalecer ações políticas e pedagógicas para superação dos desafios atuais da educação [...] (PROFESSOR "D").*

*A disciplina tem a proposta teórica, mas a perspectiva desenvolvida requer relação entre teoria e prática por meio de planejamento previamente discutido com os alunos e alunas, aulas dialógicas, debates, discussão de temas atuais, leitura de clássicos e autores atuais, visita de campo em instituições públicas tanto nos horários do diurno quanto do diurno que trabalham com educação e criação de projeto de políticas públicas baseada nos indicadores quantitativos e qualitativos do espaço social visitado. Escuta dos sujeitos e discussão de propostas. (PROFESSOR "F")*

Nos dois fragmentos de discurso acima citados, podemos observar que o confronto entre realidade e teoria possibilitado pelas vivências nas disciplinas, principalmente nos estágios supervisionados, há possibilidade de desenvolvimento de inúmeras habilidades necessárias para a criatividade, como destaque a autonomia que o acadêmico desenvolve ao identificar problemáticas e agir mediante os recursos materiais e intelectuais de que dispõe. Essa possibilidade precisa ser desenvolvida nos cursos de formação docente, pois

É interessante e pertinente essa ideia, porque nos faz refletir sobre a questão do estágio com pesquisa também como momento de articulação teoria-prática, no qual o futuro professor é formado na perspectiva de ser um construtor de teorias que poderão ser testadas, comprovadas ou não em contextos concretos de sala de aula. Nesse processo, o professor vai adquirindo autonomia ao exercitar a pesquisa educacional a partir do ângulo de quem está dentro da escola, na busca de melhorias para os problemas que enfrenta. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 81).

Outro aspecto importante levantado nos questionamentos sobre as práticas dos professores da Pedagogia para o desenvolvimento da criatividade parte do princípio da escuta dos acadêmicos. Considerar e validar experiências de vida no que tange à educação e levantar possibilidades de mudança é uma estratégia potente para pessoas criativas, visto que a maioria das produções criativas é resposta crítica a conflitos ou perturbações ambientais. Desse modo, destacamos a fala do “Professor H” ilustrando essa perspectiva

*Ouvindo os acadêmicos sobre seus saberes acerca de processos educativos vividos, principalmente, suas experiências enquanto estudantes da educação básica e professores em formação, assim como seus pensamentos sobre “como pensam que as aulas poderiam ser”; Incentivando a leitura e a busca por pesquisas recentes acerca das práticas pedagógicas; Propondo desafios na relação entre teoria e prática, na qual os acadêmicos têm em mãos casos escolares e os mesmos precisam lançar mão de novas ideias ou (re)organizá-las; Possibilitando momentos em que os acadêmicos experimentem o exercício da docência com propostas de planejamento, realização da aula, gestão de sala e avaliação; Garantindo um espaço para discussão sobre suas aprendizagens, composto por questionamentos e reflexões acerca das experiências de docente em formação, articulado com as pesquisas e leituras; Proporcionando o exercício da escrita sobre si, suas vivências, experiências nesse processo formativo. (PROFESSOR “H”)*

Desse modo, as experiências vividas no espaço escola constituem ricas referências para possibilidades criativas, uma vez que as referências e a organização das ideias geradoras são parte fundamental para a criação. É importante o contato com a realidade escolar para que o acadêmico possa criar de modo real, atingindo seus objetivos de aprendizagem e podendo lidar com as nuances e contradições da profissão, pois

Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos. Por isso se faz necessário analisar como estes podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e

conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 32).

Dentro de suas expertises, os profissionais que participaram do estudo buscaram rememorar suas vivências nas turmas da Pedagogia e identificar práticas de desenvolvimento do potencial criador, nos chamou atenção a fala do “Professor G”, que apesar de reconhecer que a criatividade esta além das criações artísticas, utiliza a concepção de arte-educador para desenvolver inúmeras habilidades em seus alunos,

*Partindo da autodenominação de arte-educador, portanto, pensando e agindo em todas as situações orientado pelos princípios da Arte como campo aberto de conhecimentos e construção dos mesmos, toda e qualquer disciplina ministrada, especificamente ou não da área de artes, é estruturada respeitando seus aportes teóricos, objetivos e procedimentos institucionais acrescidos das possibilidades construtivas do “sujeito” como ser humano íntegro e integral. Procedimentos investigativos desenvolvidos sob diferentes demandas tais como exercícios, apresentações, oratórias, encenações, musicalização e quaisquer outras modalidades que possam servir para o desenvolvimento, proposta ou socialização de conhecimentos são engendrados no planejamento das disciplinas. Soma-se ainda a abertura dos mesmos – plano – para abarcar propostas vindas dos grupos, que instigados a pesquisa de outros procedimentos para o desenvolvimento das atividades, respeitando seus objetivos, possam ser incorporados. Como categoria que tende para aspectos subjetivos, a presença da criatividade e seu desenvolvimento se dá a partir que possam ser objetivamente evidenciados, tais como elementos estéticos, uso de estilos, linguagens codificadas, verbalização, aporte teórico, vocabulário específico, usos e qualidade técnica, dentre outros. Na medida que elementos da linguagem visual e demais meios hibridizados são explorados há um fomento constante por meio das argumentações teóricas indagativas que sempre acompanham quaisquer atividades, fomentando espaços do pensar criativo como fundante de práticas criativas, uma vez que a falta de consciência do seu fazer desarticulada de uma intencionalidade é de outra natureza que não a de processos formativos – acadêmicos. (PROFESSOR “G”)*

Além da intencionalidade e da conexão entre os diversos mecanismos de desenvolvimento das habilidades, a fala acima nos relembra uma das principais características da pessoa criativa que é a capacidade de articular diversos aspectos do cotidiano por meio do pensamento criativo. Essa ampliação do universo criativo é de suma importância, pois, como nos lembram Sternberg e Sternberg (2017) diversos estudos sugerem que quanto mais conhecimento os indivíduos possuem, maior será o grau de criatividade em suas criações. Essa autoconfiança, adquirida por meio do desenvolvimento de práticas para desenvolvimento dos aspectos

corporais como linguagens, discursos, representações e mediações simbólicas constituem-se como

Um fator de crucial relevância para o desenvolvimento e expressão do potencial criador diz respeito ao grau de autoconfiança aliado à concepção que o indivíduo tem de si mesmo e de suas capacidades. [...] autoconceito é a denominação que esse fator recebe, constituindo-se em uma das facetas centrais da personalidade do indivíduo, podendo tanto restringir como favorecer o desenvolvimento do próprio potencial. Essa dimensão influencia diretamente a produção criativa, além de estar associada ao ajustamento e ao desenvolvimento do indivíduo. (ALENCAR; BRAGA; MARINHO, 2015, p. 48).

Após a leitura dos questionários, concluímos que a relação entre teoria e prática proporcionadas pelo confronto crítico com a realidade educativa é constante nos discursos dos docentes. Para eles, a melhor forma de desenvolver habilidades cognitivas é proporcionando ambientes de aprendizagem que exijam reflexão nas ações. Nos questionários analisados durante a pesquisa, destacamos como aspectos comuns entre os docentes da Pedagogia a importância dada ao desenvolvimento da criatividade. Para eles, essa capacidade cognitiva é fundamental na docência, e pode ser potencializada por meio de atividades que valorizem os aspectos individuais da personalidade de cada um.

Apesar das falas dos docentes sobre as questões indagadas acerca da criatividade, é importante a escuta dos egressos desse Curso, para que assim possamos tecer uma leitura mais ampla de como estas metodologias que podem potencializar a criatividade humana de fato contribuíram para as práticas destes ex-alunos.

### 3.4 PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Na análise do currículo do curso de Pedagogia da UEA identificamos inúmeros elementos de desenvolvimento da criatividade do acadêmico. Estes elementos se configuram como um estímulo ambiental, visto que potencializam a capacidade criativa pelo confronto entre teoria e realidade mediado pela reflexão, resultando em uma práxis.

Este movimento de confronto proporciona uma experiência de desconstrução por parte dos sujeitos no processo formativo, uma vez que lhes é dada a oportunidade de dialogar e refletir sobre as teorias apresentadas durante o curso no locus da atuação docente, trazendo significado e ressignificação das concepções sobre educação.

Pensando neste ambiente como estimulador da criatividade, afirmamos com Pellanda que

Sob o ponto de vista autopoiético, complexo seria aquele espaço onde os seres humanos possam se autoexperimentar e se relacionar com os outros de maneira fluída, nas conversações e na experimentação de si mesmos, em ambientes perturbadores, de forma a serem desafiados por situações que os desestabilizem, levando-os a auto-organização [...] (PELLANDA, 2009, p. 87).

Tendo em vista o escrito no PPC e o vivenciado pelos professores no curso de Pedagogia da UEA, intuímos que o acadêmico, ao ser confrontado com a realidade – quase sempre caótica – do ambiente escolar é levado a um processo de questionamento, experimentação, reflexão e com isso autoprodução. Assim, temos condições ambientais favoráveis ao estímulo de processos cognitivos extremamente articulados com perturbações externas, como a criatividade.

Ainda sobre o estímulo ambiental e sua função no desenvolvimento da criatividade é possível reiterar que, por este processo cognitivo estar diretamente relacionado com as funções executivas<sup>14</sup>, estas interações do indivíduo com o meio resultarão em mudanças ontogênicas, de modo que

As funções executivas atuam como uma interface entre os indivíduos e o ambiente o qual interagem. Por isso mesmo, os fatores ambientais são importantes no desenvolvimento destas funções, pois influenciam intensamente as modificações que no sistema nervoso estarão ocorrendo por causa dessa interação (COSENZA; GUERRA. 2011, p. 92).

Assim, os estímulos ambientais proporcionados pelo curso, com experiências e vivências voltadas para o ensino com pesquisa estimulam as diversas funções executivas, capazes de mudar o indivíduo permanentemente em sua ontogenia, potencializando comportamentos críticos e criativos.

Embora os elementos apresentados anteriormente pelas impressões do PPC e as percepções dos professores nos levem a esta conclusão, é necessário, para um processo de conhecimento hermenêutico crítico de dada realidade, conhecer todas as

---

<sup>14</sup> No campo teórico, não há um consenso sobre a conceituação das funções executivas. Desse modo, assumimos a definição de Cosenza e Guerra (2011) de que as funções executivas compõem um conjunto de habilidades e capacidades que nos permitem executar ações necessárias para atingir determinado objetivo, possibilitando nossa interação com o mundo.

faces deste movimento, trazendo ao contexto as experiências vividas por quem se formou neste modelo, dando-lhes oportunidade de rememorar momentos importantes dessa formação, avaliando os impactos de ser um professor-pesquisador na escola e a relação deste modelo com a atuação criativa na docência.

Tendo em vista a necessidade de aprofundar a compreensão desta formação e seu impacto nas práticas criativas dos professores egressos, traremos a seguir alguns discursos<sup>15</sup> de professores que se formaram na UEA e atuam nas escolas de Manaus.

Nos discursos dos egressos sobre a formação ofertada na perspectiva do Professor-pesquisador há uma recorrência nas falas no sentido de reconhecer os aspectos positivos e marcantes nesse modelo formativo, principalmente pelos momentos de confronto da realidade, seja no estágio ou nas outras vivências proporcionadas pelos professores em diversas disciplinas. É consenso entre os entrevistados que as disciplinas de metodologia foram fundantes para o desenvolvimento de seus perfis profissionais.

*O curso tem uma excelente grade curricular, as principais que me possibilitaram construir meus conhecimentos para a docência foram às metodologias, teorias da infância e psicologia. Também as disciplinas de filosofia da Educação. (Egresso A)*

Nesta fala acima, podemos identificar a percepção do egresso sobre as disciplinas ofertadas no curso, destacando as metodologias como as mais significativas no processo formativo, é importante destacar que apesar da ênfase nas disciplinas práticas, também se observa um destaque em disciplinas essencialmente teóricas, o que nos leva a intuir que há uma articulação clara entre teoria e prática. Outro destaque está no reconhecimento da disciplina de Filosofia da Educação como basilar do processo formativo.

Ainda sobre as disciplinas do curso, podemos contemplar na fala do “Egresso C” a importância da articulação teoria-prática no campo do estágio.

*Reconheço também, neste viés, a importância das experiências do estágio supervisionado, pois considero que este é um espaço rico de possibilidades de articulação entre teoria e prática. Realizar a observação das práticas educativas nos permite a oportunidade não só de socializar com o contexto real encontrado na escola, desde a sala de aula até a organização do trabalho pedagógico, como também permite repensar a relação que se faz entre teoria e prática desde a nossa entrada no curso de Pedagogia. E isso*

---

<sup>15</sup> Seguindo nossa proposta metodológica para a análise desses dados, fizemos uma triangulação entre eles, o referencial teórico e nossa interpretação da realidade posta. É importante destacar que todos os discursos emitidos pelos egressos nas entrevistas e questionários encontram-se integralmente transcritos em anexo neste trabalho. Em respeito ao direito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optou-se por adotar um nome fictício para cada um.



*é de extrema importância para o perfil de profissional que se almeja formar. (Egresso C)*

Esse discurso apresentado tanto pelo “Egresso A”, quanto pelo “Egresso C” nos faz compreender que a prática não é composta apenas do contemplamento, da observação, de estar em um espaço de ação, é preciso de teoria, tomando estes conflitos da prática como referência (PIMENTA, 1999).

Outras alternativas além das disciplinas e dos estágios obrigatórios são os programas de Iniciação à Docência e monitorias, os quais ampliam as possibilidades acadêmicas dos discentes do curso. Os discentes que participam destes programas são estimulados a pesquisar sobre estes contextos, muitos acabam tendo experiências marcantes, desenvolvendo trabalhos e construindo um perfil profissional criativo.

*Durante minha formação pude participar de muitos momentos de aprendizado, principalmente o contato com a realidade educacional por meio dos estágios e o PIBID, programa de iniciação a docência o qual participei em dois períodos. (Egresso A)*

Além do reconhecimento da importância das disciplinas de metodologia, teoria e do estágio supervisionado, outro ponto marcante e recorrente nos discursos apresentados pelos entrevistados é o contato com a pesquisa, seja por meio das disciplinas, grupos de estudo ou Iniciação Científica.

*[...] Me recordo com muito carinho da época da faculdade e acredito que cada etapa foi importante, mas quando me pergunta de algo marcante, me vem muito a memória uma visita que fizemos a uma tribo indígena, uma pesquisa que realizei durante a matéria de História da criança e do jovem no Brasil [...], pois durante essa matéria fizemos uma pesquisa de escuta das crianças [...]. (Egresso B)*

*[...] durante o período de formação foi possível compreender a amplitude do curso, que não objetivava formar apenas professores e sim pesquisadores, o que de fato abriu meu olhar, pois tive a oportunidade de participar de reuniões de grupo de estudo e pesquisa, [...] por meio do Programa de Apoio a Iniciação Científica - PAIC, e este caminho foi se construindo, o olhar que se abre pra pesquisa é um olhar potencializador na sala de aula [...] (Egresso C)*

Ao analisarmos o discurso do “Egresso C”, podemos mensurar a diferença que a formação voltada para o ensino com pesquisa proporciona na percepção dos acadêmicos durante o curso. De acordo com autores como Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) este modelo formativo deixa marcas, pois o conhecimento produzido por quem forma e é formado carrega também o compromisso social.

*O que mais marcou ao longo do curso foi a realização de pesquisas científicas que deram início a minha caminhada como professora-pesquisadora, descobri a área ao qual decidi atuar através desta experiência. Outra experiência marcante foi a oportunidade de participar do programa de monitoria, ao qual acompanhei as disciplinas de Educação Especial e Pensamento e Linguagem da Criança, o que me aproximou da docência e a possibilidade de atuar no nível superior. (Egresso E)*

Ao reconhecer-se como um pesquisador, o acadêmico deste Curso amplia suas possibilidades de atuação na docência. Como observamos na fala acima, oferecer oportunidades de contato com diversas realidades pedagógicas durante a formação inicial permite saber que o professor pode atuar em diversas modalidades e assumir outros desafios que necessitam de ferramentas mais complexas. Por isso, pensar este tipo de formação é ter em tese que este modelo fomenta

*[...] que a construção da identidade profissional do futuro professor seja pensada e elaborada não somente em relação à prática, mas envolvida num conjunto de ações que lhes permitirão ampliar o horizonte de sua compreensão e de sua atuação no campo de trabalho, orientando-se pela construção do conhecimento a partir de um processo sistemático e metódico de pesquisa (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 169).*

Deste modo, a formação proposta no Curso rompe com a linearidade da concepção de educação, praticada desde o modelo jesuítico até muitas práticas atuais, onde o professor está distante da produção do conhecimento, passivo no processo educativo e sem os estímulos ambientais necessários para a criatividade, a qual, apesar de constituir-se como parte de nossa biologia humana, requer motivações internas e externas para manifestar-se.

No tocante aos aspectos de motivação, percebemos nos egressos alguns discursos que demonstram como o professor atuante na escola precisa de estímulos para desenvolver práticas criativas. A principal questão apontada por eles é com relação à estrutura física e pedagógica,

*A necessidade de um espaço adequado e um número elevado de alunos interferem e muito na prática, pois infelizmente em um determinado momento, algum aluno que precisa de mais atenção acaba excluído do processo de ensino-aprendizagem. (EGRESSO D)*

*Os desafios existem, eles interferem à medida que não consigo ensinar meus alunos por questões que muitas vezes estão fora de nosso alcance. Também é difícil implementar novas práticas que exigem espaços físicos diferenciados, sempre temos turmas cheias e nem todas as escolas pelas quais trabalhei tinham espaços adequados. EGRESSO A*

Perceber a complexidade do processo educacional e as limitações impostas pelo próprio sistema não é de todo ruim para a perspectiva criativa. Geralmente é na desordem ambiental que ideias genuínas surgem como resposta às diversas

problemáticas. Entretanto, é importante destacar que nem sempre o fator criatividade é uma possibilidade quando se trata da precarização do trabalho docente, por isso, a autonomia docente como condição para uma prática criativa perpassa pelo reconhecimento do sujeito professor e da consciência de que “quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (FREIRE, 1996, p. 124).

*Os desafios presentes no contexto da docência interferem quando engessam a nossa prática, seja por um sistema público que não compreende a perspectiva inovadora das nossas formações, como no caso do curso de Pedagogia da UEA, e não nos dão suporte mínimo para o desenvolvimento do nosso trabalho, nos fazendo lidar com uma prática docente solo ou em pequenos grupos que buscam sair de padrões que já não funcionam, ou seja no setor privado que em grande maioria ainda está presa ao tradicionalismo, não compreendendo o papel do professor-pesquisador-reflexivo. (EGRESSO E)*

Apesar da frustração apresentada por alguns egressos em não possuírem condições objetivas que os permitam criar, é unânime o sentimento de superação das adversidades em prol do desenvolvimento da aprendizagem dos seus estudantes. Parte desta habilidade emocional para superar os desafios apresentados na rotina escolar é associada ao sentimento de comprometimento demonstrado, e, outra parte é associada por eles à formação inicial, onde os suportes teórico-práticos oferecidos na graduação acabam fazendo sentido nesta rotina desafiadora. A criatividade também é apontada como uma capacidade que emerge nestes momentos de conflito, vide discurso a seguir: *Um professor criativo é aquele que mesmo diante de situações adversas procura atingir seus objetivos, criando novas estratégias, utilizando recursos diversos, etc. (EGRESSO A).*

A questão que nos é apresentada por boa parte dos egressos entrevistados perpassa pela compreensão da precarização do trabalho docente pela falta de condições objetivas, porém, o compromisso social apresentado por eles é latente no sentido de trazer soluções criativas como um combate a esta precarização. Essa ideia da criatividade como crítica a uma realidade nos é apresentada por Niño (1993), e se concretiza na práxis destes educadores, como se apresenta a seguir:

*Criatividade é inovação e pesquisa. Um professor criativo é capaz de criar recursos pedagógicos com poucas alternativas, improvisa, constrói e dá personalidade aos seus métodos de uma maneira que seja atrativa aos seus alunos e os incentive a aprender. EGRESSO B*

As vivências e experiências da rotina de trabalho configuram uma formação contínua para esses egressos, entretanto a formação inicial se caracteriza como um norte central para essa postura investigativa, crítica e criativa. A percepção destes recursos é recorrente em todas as falas e questionamentos sobre a práxis e a formação, tendo a criatividade papel de destaque e, sendo muitas vezes, resposta aos conflitos da profissão por parte destes.

*O curso deu suporte teórico-prático de modo a desenvolver em mim a criticidade, criatividade, autonomia e concepções metodológicas que subsidiam minha prática pedagógica, que tem refletido positivamente para a aprendizagem dos meus alunos. (EGRESSO E)*

Além das questões diretamente relacionadas com a aprendizagem dos estudantes, percebemos inúmeras preocupações nos discursos dos entrevistados, é de destaque em algumas falas a compreensão de questões centrais que interferem na práxis escolar, como os aspectos políticos e ideológicos. Como exemplo destacamos o discurso do Egresso “A” Acho que as questões de refletir mais, pensar um pouco sobre as questões políticas da educação, não da pra agir de modo indiferente à muitas coisas que são postas no dia a dia escolar.

Identificamos uma preocupação por parte de alguns dos entrevistados em contextualizar estes conflitos com as respostas criativas dadas na rotina de trabalho, trazendo, mais uma vez a criatividade não apenas como uma solução, mas também como um mecanismo de crítica a um modelo educacional ineficiente.

Além desta compreensão de aspectos complexos do fenômeno educacional, nos chamou atenção o perfil técnico e autônomo dos egressos entrevistados. Há, por parte desses uma compreensão do fenômeno educativo como fruto de um processo, o qual desenvolve-se por meio de interações ambientais e individuais, voltadas para a cognição. Destacaram-se algumas questões dessa natureza, dentre elas a importância da afetividade e emoções no processo educativo,

*Eu sou uma profissional afetiva, eu acredito que a aprendizagem só é possível por meio do afeto, que quando você se permite tocar um ser ele se compromete a retribuir o que for necessário, e essa é uma característica marcante da minha atuação, algo instintivo, sim, porém bem direcionado, tendo em vista os bons educadores que passaram por mim no decorrer da minha formação. Porém o que de fato atribuo a minha formação é o instinto pesquisador, a inquietação que existe em mim é fruto da incitação a pesquisa que há na UEA. (EGRESSO C)*

No discurso acima transcrito podemos verificar que o egresso entrevistado atribui à afetividade demonstrada em sua práxis como uma característica pessoal, entretanto, esse aspecto que a princípio é entendido por ele como uma característica de

personalidade torna-se aprimorado ou potencializado ao passo que há um direcionamento profissional de causalidade e objetividade para tratar as questões afetivas na sua práxis.

Outro exemplo é dado a seguir por outro entrevistado, referindo-se aos aspectos necessários para a atuação profissional e êxito no processo de ensino-aprendizagem:

*A criatividade é emoção, e emoção é uma constante do ser humano em si, das práticas que vivenciamos e que permitimos que outros vivenciem. Então a resposta é sim, o curso de pedagogia da UEA, me inspirou a ser criativa, me inspirou a ter inteligência emocional, me inspirou a aprender sobre mim para que de fato eu possa aprender sobre os outros, e ser nesse caminho, mediadora do conhecimento, de forma facilitadora e emocional.*  
EGRESSO B

Assim podemos associar o desempenho criativo, aos aspectos formativos como é destacada por Niño (1993), onde a criatividade é um potencial humano, fruto da condição do humano, entretanto pode ser desenvolvida e potencializada em contextos de vivências e experiências informais ou formais, como um curso de formação profissional.

Apesar de os discursos apresentados pelos egressos corroborarem com nosso entendimento de que o curso de Pedagogia da UEA é um potencializador da criatividade humana, é preciso levar em consideração um dos aspectos fundamentais deste conceito apresentado por Sternberg e Sternberg (2017), onde a motivação é parte decisiva de uma ação criativa, por isso, destacamos a seguir alguns trechos das entrevistas que expõem quais os aspectos motivacionais estão norteando a práxis destes professores egressos, dentre elas as particularmente criativas.

Nesse tocante, não há como desconectar o trabalho em seu conceito, como atribuído por Marx e Engels (1988) como a força empregada pelo humano para garantir seu sustento. Percebemos que os aspectos motivacionais que se destacam nos discursos estão relacionados com o retorno financeiro

*Eu sempre quis ser professora, acho que é mais fácil de conseguir emprego, e também é um bom trabalho. Hoje, é principalmente a questão financeira que me mantém na profissão, mas também a sensação de que contribuo de alguma forma pra melhorar a sociedade.* EGRESSO A

Assim, é preciso trazer para o debate questões centrais que discorrem sobre os aspectos que constituem a identidade docente, outrora já discutido neste trabalho de modo mais incisivo, sobretudo no tocante à remuneração e condições objetivas de

trabalho. Afinal, não há como pensar de modo ingênuo que um profissional que depende da força de seu trabalho para a sua subsistência irá agir de modo criativo e inovador - por mais potencial cognitivo que este sujeito possua - quando o retorno financeiro de sua força de trabalho não contempla os custos de vida impostos pelo exacerbado domínio do Capitalismo.

Outra questão ligada ao motriz da motivação que figura nos discursos de modo tão central como as questões objetivas é o aspecto do desenvolvimento humano e da compreensão da contribuição do profissional professor para a formação de outrem e da construção de uma sociedade melhor. Desse modo, destacamos a fala do egresso a seguir para ilustrar esse sentimento presente em quase todos os discursos analisados: *“Minha maior motivação é ter convicção de que é o que eu sei fazer de melhor e o retorno que é observar a evolução de cada criança ao superar suas dificuldades”*. **EGRESSO B**

De modo primário, podemos concluir com estes poderosos discursos que o curso de Pedagogia da UEA com seu modelo formativo voltado para o desenvolvimento do ensino reflexivo com base na pesquisa contribui, de fato, para a potencialização de uma característica humana primordial para o desenvolvimento das civilizações ao longo dos anos: a criatividade. Porém, quando analisamos as nuances destas falas a luz do contexto histórico e teórico que o método escolhido nos possibilita, entendemos a complexidade que funda o conceito de Criatividade, que perpassa os aspectos cognitivos por natureza e os aspectos ambientais, voltados principalmente pelas questões socioculturais.

Tendo então este entendimento sobre a criatividade como um potencial cognitivo humano a ser potencializado em espaços formativos, podemos tecer algumas considerações sobre este movimento defendido em nosso trabalho, que nos levam a novos questionamentos e outras possibilidades de ampliação desse diálogo, de certo modo limitado pelas questões objetivas nesse tortuoso contexto pandêmico que esta pesquisa se desenvolveu. Por isso, como um esforço reflexivo teceremos algumas considerações levando em conta os principais aspectos apresentados nessa produção textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade humana é uma das mais elaboradas respostas adaptativas de nossa espécie às desordens ambientais. Ela junto a outras funções cognitivas superiores nos possibilitaram evoluir e dominar a cadeia da vida, nos afastando cada vez mais dos comportamentos instintivos presentes nos outros seres vivos. Como unidade autopoietica, o ser humano modifica o ambiente e se modifica com tal ação, em um processo simultâneo e contínuo de aprendizagem possibilitado pela complexidade de nosso Sistema Nervoso Central e pela plasticidade neural apresentada nessas estruturas.

Partindo do conceito de autopoieses, podemos afirmar que qualquer contexto de interação provoca mudanças na estrutura neurobiológica humana, onde, por meio de processos químicos e elétricos mensagens são enviadas pelas estruturas sinápticas, conectando neurônios e transformando nosso modo de ser, estar e agir no mundo.

Essa informação é importante para a compreensão de que qualquer processo formativo provoca mudanças na cognição, trazendo variações apenas na intensidade e qualidade da aprendizagem alcançada. Por isso, quando propomos nossa questão central de estudo já partimos desse pressuposto, buscando apenas compreender como a formação inicial na perspectiva do Professor-Pesquisador desenvolvia nos acadêmicos da Pedagogia o processo cognitivo da criatividade.

De antemão, a pergunta é muito simples de responder, e, com algumas leituras pudemos contemplar, em tese, que a Formação de Professores na Perspectiva do Professor-Pesquisador desenvolve o processo cognitivo da Criatividade através da estimulação da capacidade crítico-reflexiva, desse modo, esses professores são capazes de atuar de forma original e criativa, ressignificando sua práxis frente aos desafios da docência.

Porém, como parte do próprio processo investigativo, o problema foi apresentando nuances ainda não percebidas anteriormente, as quais nos possibilitaram compreender que a práxis criativa não depende apenas da cognição, e sim de diversos fatores internos e externos que nem sempre são contemplados em contextos de formação profissional.

Apesar de a criatividade ter se tornado objeto de estudo ainda no século passado, as teorias que buscam sua compreensão ainda apresentam muitos limites,

uma vez que os processos cognitivos superiores precisam ser estudados de modo simultâneo com a execução das ações e comportamentos para poder identificar de modo estrutural quais áreas cerebrais apresentam maior ou menor atividade para realização de determinadas tarefas.

Nas últimas décadas houve um significativo avanço tecnológico que impactou a forma de estudo nos laboratórios, permitindo aos neurocientistas visualizar em tempo real o funcionamento cerebral e identificar os processos orgânicos envolvidos na cognição, impactando significativamente as teorias da aprendizagem e os processos educativos. Afinal, a potencialização das capacidades cognitivas humanas acabou se tornando um bônus evolutivo e condicionante para o sucesso individual e coletivo em uma sociedade cada vez mais competitiva.

Sendo a criatividade um dos processos da cognição mais valorizados na cultura ocidental, é natural que muitas propostas formativas prometam sua potencialização para além da média, buscando estimular a produção de ideias inovadoras e genuínas para responder aos anseios de determinada sociedade por soluções práticas e rápidas aos problemas diários. Entretanto, no desenvolvimento de nossa pesquisa pudemos concluir que o ser humano é muito mais do que cognição, sendo essa apenas uma de suas características, e não a finalidade da existência de sua espécie.

Assim, defendemos que a criatividade esta para o homem antes mesmo da sua compreensão de homem e não pode ser resumida a um produto ou processo específico, afinal cada produção criativa irá variar de modo valorativo, de acordo com aspectos socioculturais de cada grupo, porém isso não anula o fato de que o potencial criativo é característica comum a todos os humanos.

As literaturas estudadas também nos permitiram compreender que a criatividade é uma característica humana comum, porém, assim como a inteligência ela pode variar de indivíduo para indivíduo, apresentando diversos níveis que podem ser definidos e verificados através de instrumentos já validados pela ciência, sendo às pessoas extremamente criativas denominadas acima da média na comparação com seus pares. Para nosso estudo, caminhamos pela literatura de reconhecimento da criatividade comum, uma vez que para identificar pessoas com esse potencial acima da média são necessários diversos critérios de análise de desempenho, produção e comportamentos, o que não seria possível em virtude das condições objetivas de tempo e estrutura para a realização da pesquisa.



A formação de professores na perspectiva do professor-pesquisador, crítico e reflexivo é um mecanismo de desenvolvimento da criatividade, uma vez que este potencial humano está presente em nossos genes e tende a se desenvolver em situações nas quais somos levados a interagir com ambientes desafiadores. Com isso, o ato de pesquisar a sua própria prática por meio de metodologia científica leva o professor a questionar uma realidade existente, que exige um processo de crítica por meio da problematização.

Durante a realização deste estudo, nos confrontamos com diversas questões que permeiam o diálogo sobre o desenvolvimento da criatividade docente na formação de professores. Uma das questões que talvez tenha sido acentuada por conta da realidade vivenciada em contexto de pandemia é a importância de ser criativo em meio aos contextos desafiadores. Entretanto, quando nos debruçamos sobre as falas dos docentes, e os outros aspectos ligados à formação para o desenvolvimento criativo não podemos assumir uma postura ingênua e utópica de que o professor(a) criativo(a) é aquele que transforma os obstáculos do magistério em possibilidades educativas, fazendo muitas vezes um papel que está além de sua competência formativa ou de suas condições objetivas para o exercício da profissão.

Nesse âmbito do diálogo, queremos reforçar que a criatividade como potencial humano é uma característica genética que se aprimorou ao longo de milhares de anos de evolução, permitindo ao ser humano interagir com o ambiente de modo a garantir a sobrevivência e adaptação de sua espécie. Porém, seu desenvolvimento está ligado não só aos aspectos internos do funcionamento neurobiológico, mas também aos estímulos ambientais, os quais são responsáveis por criar condições favoráveis ou não ao seu desenvolvimento. Assim, não basta apenas formar professores mais criativos do ponto de vista pedagógico, é preciso oferecer condições objetivas e subjetivas para que estes profissionais tenham a possibilidade criativa no magistério.

Desse modo, é necessário ampliar a discussão, afinal não podemos insistir na formação para a criatividade quando as condições de trabalho destes professores não subsidiam a produção criativa e tampouco permitem que os professores tenham autonomia no processo criativo visto que, criar, demanda estímulo, motivação, incentivo, condições, autonomia, inteligência emocional e outros aspectos diversos que atualmente são minimizados ou esmagados por condutas de gestão dos espaços educativos ou políticas gerais educacionais. Afinal, como pedir para um professor ser criativo, ministrar aulas interativas com recursos tecnológicos sem as devidas condições

objetivas para fazê-lo? Ou então, como desenvolver práticas criativas e inovadoras que exigem modelos específicos de desenvolvimento e avaliação em um espaço pedagógico onde os números e os processos burocráticos são mais interessantes para os sistemas de ensino do que o ensino-aprendizagem de fato? Ou então, indo um pouco mais além das questões formais educativas, o que de fato é socialmente aceito como criatividade em uma cultura mercadológica da educação?

Essas questões que emergem em nossas considerações nos levam a compreender quão complexo é nosso objeto, e como é importante expandir a pesquisa e o diálogo sobre a formação de professores e o desenvolvimento de profissionais com melhor desempenho cognitivo, emocional e humano.

Ao pensar em criatividade como a capacidade de inovar frente aos problemas do cotidiano, temos em mente que ela não pode ser desenvolvida sem o contato com essa realidade. Com isso, a proposta do professor-pesquisador consiste em fornecer subsídios para que o docente possa problematizar os desafios da prática com os recursos da pesquisa, trazendo resultados em forma de produtos e processos para a aprendizagem e também produzir conhecimento sobre estes.

Durante a formação inicial, os contextos nos quais os futuros docentes têm contato com o campo de atuação profissional são propositados pelos estágios. Entretanto, essas práticas acontecem geralmente nos anos finais da formação inicial, e na maioria das vezes os discentes desconhecem a realidade da escola, deixando assim de associar as teorias e as práticas estudadas com a realidade evidenciada no estágio.

Sobre os currículos de formação docente, pensados na perspectiva do professor-pesquisador, o estágio se configura como um momento para colocar em prática os conteúdos estudados de forma problematizadora. Tendo como estruturante a reflexão na ação, a proposta do professor-pesquisador desenvolve a criatividade, visto que a autonomia característica do potencial de inovar é fundamentada na tomada de decisão frente aos problemas, resultando em rompimento de padrões pré-estabelecidos que tenham a função de reproduzir um modelo educativo que não desenvolve integralmente o sujeito.

Além do desenvolvimento da autonomia e da construção da identidade profissional, o docente formado nessa perspectiva desenvolve autoconfiança para lidar com as demandas profissionais. Nesse viés, o professor-pesquisador é incentivado durante o processo de formação a *autoperceber-se como profissional da educação*,

superando os limites e desafios do cotidiano a partir do comprometimento com sua formação e atuação profissional, sem perder de vista o objetivo da educação.

Embora ainda seja difícil articular a ideia do estágio com pesquisa nas universidades na perspectiva de formar o professor-pesquisador, as pesquisas afirmam que esses profissionais deixam a formação inicial com melhor preparo para atuarem profissionalmente, e, quando estão atuando, se tornam profissionais diferenciados na lida com os desafios da docência. Por isso, é preciso fomentar o diálogo com a comunidade educativa, pois os problemas inerentes à docência são fruto de um contexto maior, onde cada um tem um papel importante na construção de novas realidades educativas.

Reconhecer essa realidade implica aos envolvidos no processo educativo, principalmente ao professor, refletir sobre o seu papel diante da docência, e assim ao problematizar estas questões, trazer inovações ao espaço educacional, visando à aprendizagem discente e também o seu próprio desenvolvimento profissional.

Como possibilidades desse estudo, propomos a ampliação dos debates sobre a formação e desenvolvimento profissional, a autonomia docente, a formação contínua e a valorização profissional, bem como os aspectos mais técnicos voltados a profissão de professor, como desafios didáticos e metodológicos que os contextos da docência exigem.

Desse modo, a criatividade humana como resposta crítica às interações ambientais deve ser estimulada, desenvolvida e valorizada tanto no contexto formativo quanto no ato profissional, levando em conta os aspectos objetivos que necessariamente são condicionantes para o seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; BRAGA, N. P.; MARINHO, C. D. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 12. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- APEL, K. O. Sprachliche Bedeutung, Wahrheit und normative Gültigkeit: Die Soziale Bindekraft der Rede im Lichte einer transzendentalen Sprachpragmatik. **Archivio di Filosofia**, v. 55, n. 1-3, p. 51-88, 1987.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006b.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006a.
- BAKHTIN, M [V.N. Volochinov]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.
- BEAR, M. F. *et al.* **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. Tradução: Carla Dalmaz. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BREZINSKI, Í. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG – Secretaria de Educação e Cultura, 1987.
- BRITO, R. M. (org.). **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção do conhecimento**. Manaus: EDUA, 2016.
- CANDAU, V. M. F. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev., 2019.
- CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-126.
- CÓDEA, A. **Neurodidática**: fundamentos e princípios. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.
- CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. L. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO, 8., 2011, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: 2011, p. 1-16.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CONTRERAS, J. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAVÍDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1952.

ELLIOT, J. **La investigación-acción em educación**. Madri: Morata, 2005.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FIGUEIREDO, A. M. R.; GHEDIN, E. A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. *In*: PETERNELLA, A.; GHEDIN, E. (org.). **Teorias psicológicas e suas implicações à Educação em Ciências**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

FONSECA, V. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem**: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógico. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação: entre a práxis e a epistemologia**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H. **Verdade e método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona Madrid: Paidós/MEC, 1990.

GOMES, R. C. S.; PETERNELLA, A.; GHEDIN, E. O desenvolvimento cognitivo na ótica de Piaget e implicações para a educação. *In*: PETERNELLA, A.; GHEDIN, E. (org.). **Teorias psicológicas e suas implicações à Educação em Ciências**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 113-144.

GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence**. Nova Iorque: MacGraw-Hill, 1967.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. *In*: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

JUNG, R. E; MEAD, B. S; CARRASCO, J; FLORES, R. A. The structure of creative cognition in the human brain. *Frontiers of Human Neuroscience*, Suíça, v. 7, n. 3330, jul. 2013.

KANDEL, E. R. *et al.* **Princípios de Neurociências**. Tradução: Ana Lúcia Severo Rodrigues *et al.* Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

KAUFMAN, A. B; KORNILOV, S. A; BRISTOL, A. S; TAN, M; GRIGORENKO, E. The neurobiological foundation of creativity cognition. *In*: KAUFMAN, J. C.; STERNEBERG, R. J. (org.). **The Cambridge handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 216-332.

LAWN, M.; OZGA, J. ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores. **Revista de Educación**, Espanha, n. 285, p. 191-216, 1988.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem**: o que o professor disse. Tradução: Solange A. Visconte. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

LEMME, P. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 2012, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?**: Conceitos fundamentais de neurociências. 2. ed. São Paulo: Editora Artheneu, 2010.

LEONTIEV, A. A.; LEONTIEV, D. A.; SOKOLOVA, E. E. Primeiros trabalhos de A.N. Leontiev e o caminho à psicologia da atividade [Rannie raboti A.N. Leontieva i evoput k psikhologii deiatelnosti]. *In*: LEONTIEV, D. A. **Stanovlenie psikhologii deiatelnosti**: Rannie raboti. Moscou: Smisl, 2005. p. 8-27.

LIBÂNEO, J C. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 186-214.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 3. Ed. São Paulo: Global, 1988.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MONTEIRO, D. M. GHEDIN, E. Palavra, linguagem e aprendizagem: pressupostos de Luria e suas implicações para o ensino. *In*: PETERNELLA, A.; GHEDIN, E. (org.). **Teorias psicológicas e suas implicações à Educação em Ciências**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

MOTA, A. B. **Da Escola Normal ao Instituto de Educação do Amazonas (IEA)**. Manaus: Valer, 2019.

NIÑO, C. G. R. **Pressupostos para o estudo da criatividade e da criticidade comuns**. 1993. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, G. G. **Neurociências e os processos educativos**: um saber necessário na formação de professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PETERNELLA, A.; GHEDIN, E. (org.). **Teorias psicológicas e suas implicações à Educação em Ciências**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança**. São Paulo: Crítica, 1986.

PIMENTA, S. G. O. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PONTES, R. A. F. **A construção da autoria pedagógica na formação de educadores**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. S. C. **Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Éditions Du Seuil, 1990.

SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. Volver a pensar la educación. v. 2. Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata, 1995.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p.127-140, jan./jun. e jul./dez., 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos dos problemas no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40 jan./abr., 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAWYER, K. The cognitive neuroscience of creativity: A critical review. **Creativity Research Journal**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 137-154, 2011.

SCHÖN, D. **The reflective practioner**. Nova Iorque: Basic Books, 1983.

SIGNORINI, N. T. P. **A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador**. 2006. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução: J.C. Todorov e R. Azzi. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 2. ed. Madrid: Morata, 1991.

STERNBERG, R. J. The assessment of creativity: An investment-based approach. **Creativity Research Journal**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 3-12, 2012.

STERNBERG, R. J.; STERNBERG, K. **Psicologia Cognitiva**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SUDAN, D. C. **Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática**. 2005. 263 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (org.). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec**. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1999.



TEIXEIRA, J. F. **Filosofia do cérebro**. São Paulo: Paulus, 2012.

TESTONI, L. A. **Caminhos criativos e elaboração de conhecimentos pedagógicos de conteúdo na formação inicial do professor de física**. 2013. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25022014-144942/publico/LEONARDO\\_ANDRE\\_TESTONI\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25022014-144942/publico/LEONARDO_ANDRE_TESTONI_rev.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.

TURRIONI, A. M. S. **O laboratório de educação matemática na formação inicial de professores**. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior**. Manaus: UEA, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

ZANELLA, D. A. V. **Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em letras**. 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago., 2008.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar, de forma voluntária, do Projeto de Pesquisa intitulado **“A Formação Inicial Docente na Perspectiva do Professor-Pesquisador e o desenvolvimento do Processo Cognitivo Da Criatividade”**. O presente estudo é orientado pelo Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin, com participação efetiva da Mestranda em Educação Emanuela Ferreira de Oliveira. O objetivo geral deste estudo é analisar como a formação inicial docente na perspectiva do professor- pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Pedagogia o processo cognitivo da criatividade. E como objetivos específicos: 1) Conhecer os pressupostos teóricos sobre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador; 2) Identificar os principais estudos da Neurociência e da Psicologia Cognitiva que abordam o processo cognitivo da Criatividade; 3) Compreender qual a relação entre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador e o desenvolvimento do Processo Cognitivo da Criatividade. A referente pesquisa tem como benefício fomentar conhecimento e reflexões acerca da Formação de Professores no estado do Amazonas, demonstrando como o processo cognitivo da Criatividade pode ser desenvolvido (ou não) através do paradigma do Professor-Pesquisador. Queremos ouvi-lo (a) para que sua experiência contribua com a nossa investigação. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. É importante informar que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa, sua participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional e caso haja necessidade com tempo gasto, transporte e alimentação, será prevista uma compensação financeira que será calculada de acordo com gastos reais do participante. A pesquisa apresentará riscos mínimos para os sujeitos envolvidos, pois as pessoas serão convidadas e não obrigadas a participar, e somente responderão a pergunta dissertativa presente em nosso questionário se assim quiserem. Almeja-se que não haja nenhum tipo de constrangimento com o assunto abordado entre os participantes da pesquisa. Caso isso ocorra, os pesquisadores encaminharão o

participante para o CSPA – Centro de Serviços de Psicologia Aplicada da UFAM, para atender a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelos pesquisadores durante o processo. E seguirá todas as diretrizes e as normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos na Resolução nº 466/2012 do CNS. Como instrumento da pesquisa, será utilizado um questionário constante de uma questão estruturada, onde a resposta será escrita de modo dissertativo pelos colaboradores do estudo. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com os demais participantes, não sendo divulgada a identificação dos sujeitos, garantindo assim o sigilo da pesquisa.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo telefones: (92) 992273263, (92) 992691082, ou pelos e-mails: emanuela.oliveira@seducam.pro.br, [evandroghedin@gmail.com](mailto:evandroghedin@gmail.com), ou pelo endereço: Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroado / Setor Norte. Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou no Comitê de Ética da UFAM – Escola de Enfermagem de Manaus – Sala 07 – Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496. E-mail: cep@ufam.edu.br – cep.ufam@gmail.com.

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo duas vias deste documento assinado, sendo uma retida pelo pesquisador responsável e a outra fica em minha posse para guardar.

---

Assinatura do participante

---

- - -  
Data

---

Pesquisadora Responsável

---

- - -  
Data

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS PARA OS PROFESSORES FORMADORES DO COLEGIADO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

## QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caro Professor (a) da Universidade do Estado do Amazonas, solicitamos que preencha os dados abaixo para que possamos organizar nosso instrumento para a análise posterior. Desde já agradecemos sua colaboração em participar de forma voluntária de nosso estudo.

1. Nome:

---

- ## 2. Formação:

---

---

---

---

---

3. Disciplina que atua na graduação:

---

4. Como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO (TCLE) PARA O EGRESSO DE CURSO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar, de forma voluntária, do Projeto de Pesquisa intitulado **“A Formação Inicial Docente na Perspectiva do Professor-Pesquisador e o desenvolvimento do Processo Cognitivo Da Criatividade”**. O presente estudo é orientado pelo Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin, com participação efetiva da Mestranda em Educação Emanuela Ferreira de Oliveira. O objetivo geral deste estudo é analisar como a formação inicial docente na perspectiva do professor- pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Pedagogia o processo cognitivo da criatividade. E como objetivos específicos: 1) Conhecer os pressupostos teóricos sobre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador; 2) Identificar os principais estudos da Neurociência e da Psicologia Cognitiva que abordam o processo cognitivo da Criatividade; 3) Compreender qual a relação entre a Formação de Professores na perspectiva do Professor-Pesquisador e o desenvolvimento do Processo Cognitivo da Criatividade. A referente pesquisa tem como benefício fomentar conhecimento e reflexões acerca da Formação de Professores no estado do Amazonas, demonstrando como o processo cognitivo da Criatividade pode ser desenvolvido (ou não) através do paradigma do Professor-Pesquisador. Queremos ouvi-lo (a) para que sua experiência contribua com a nossa investigação. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. É importante informar que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa, sua participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional e caso haja necessidade com tempo gasto, transporte e alimentação, será prevista uma compensação financeira que será calculada de acordo com gastos reais do participante. A pesquisa apresentará riscos mínimos para os sujeitos envolvidos, pois as pessoas serão convidadas e não obrigadas a participar, e somente responderão a pergunta dissertativa presente em nosso questionário se assim quiserem. Almeja-se que não haja nenhum tipo de constrangimento com o assunto abordado entre os participantes da pesquisa. Caso isso ocorra, os pesquisadores encaminharão o

participante para o CSPA – Centro de Serviços de Psicologia Aplicada da UFAM, para atender a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelos pesquisadores durante o processo. E seguirá todas as diretrizes e as normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos na Resolução nº 466/2012 do CNS. Como técnica de coleta de dados utilizaremos um questionário constante de questões estruturadas, onde a resposta será escrita de modo dissertativo pelos colaboradores do estudo. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com os demais participantes, não sendo divulgada a identificação dos sujeitos, caso não queiram, garantindo assim o sigilo da pesquisa.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores pelo telefones: (92) 992273263, (92) 992691082, ou pelos e-mails: emanela.oliveira@seducam.pro.br, [evandroghedin@gmail.com](mailto:evandroghedin@gmail.com), ou pelo endereço: Av. General Rodrigo Otávio, nº 3000 – Coroado / Setor Norte. Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ou no Comitê de Ética da UFAM – Escola de Enfermagem de Manaus – Sala 07 – Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496. E-mail: cep@ufam.edu.br – cep.ufam@gmail.com.

Fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo duas vias deste documento assinado, sendo uma retida pelo pesquisador responsável e a outra fica em minha posse para guardar.

Sobre a divulgação de minha identidade:

- (    ) Sim, autorizo a utilização de meu nome na entrevista.
- (    ) Não, prefiro a utilização de um nome fictício para minha identidade.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_  
Data

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA DO EGRESSO**

TEMA: Da formação à atuação profissional, como acontece o desenvolvimento do processo cognitivo da Criatividade.

Nome: \_\_\_\_\_

Atuação profissional: \_\_\_\_\_

Data de ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) \_\_\_\_\_

Data de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) \_\_\_\_\_

**I – COMENTE SOBRE SUA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA.**

- a) Perfil do curso;
- b) Principais disciplinas de sua formação;
- c) Experiências marcantes durante esse período;
- d) Contato com a pesquisa;
- e) Contato com a realidade da docência por meio do Estágio Supervisionado.

**II – ME FALE UM POUCO SOBRE O QUE É SER UM PROFESSOR-PESQUISADOR.**

**III – DIGA SOBRE SUA INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA.**

- a) Quais suportes o curso lhe proporcionou para a sua atuação profissional;
- b) Como os contextos desafiadores da docência interferem (ou não) na sua prática;

**IV – AGORA, ME CONTE SOBRE SUA PERSONALIDADE NA DOCÊNCIA, QUE TIPO DE PROFESSOR(A) VOCÊ É;**

- a) Quais aspectos de sua personalidade profissional você atribui ao curso de Pedagogia da UEA;
- b) O que de sua personalidade profissional está relacionado com a escola que você atua;

**V – QUAIS SUAS MOTIVAÇÕES PARA ATUAR NA DOCÊNCIA.**



VI – DESCREVA UM PROFESSOR(A) CRIATIVO(A).

VII – O CURSO DE PEDAGOGIA TE AJUDOU A SER MAIS CRIATIVO?

## **APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEA**

**Tema:** Da formação à atuação profissional, como acontece o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade.

**Questão I: Comente sobre sua formação no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.**

**a) Sobre o perfil do curso:**

*O curso de Pedagogia da UEA se propõe a formar professores-pesquisadores, que sejam capazes de lidar com as demandas educacionais da região norte, observando suas peculiaridades e contextos diferenciados. É um curso completo pra formação do pedagogo. (Egresso “A”)*

*O curso de pedagogia da UEA é um curso completo que abordou matérias essenciais para a minha formação enquanto educadora. Psicologia do desenvolvimento, pensamento e linguagem da criança, Didática geral, criança sociedade e cultura, Arte e educação, História da criança e do jovem no Brasil, todas as de metodologia e Estágios. (Egresso “B”)*

*Sou formada pela Universidade do Estado do Amazonas, durante o período de formação foi possível compreender a amplitude do curso, que não objetivava formar apenas professores e sim pesquisadores, o que de fato abriu meu olhar, pois tive a oportunidade de participar de reuniões de grupo de estudo e pesquisa, como o “Educação inclusiva e o Aprender na Diversidade”, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, e da pesquisa desenvolvida por meio do Programa de Apoio a Iniciação Científica - PAIC, financiada UEA, e este caminho foi se construindo, o olhar que se abre pra pesquisa é um olhar potencializador na sala de aula, houveram diversas disciplinas marcantes, pois o quadro de profissionais que se doam a nossa formação era muito bem preparado, houveram metodologias ativas na exploração das disciplinas e conteúdo, o que de fato me encaminhou para uma nova versão pedagógica. (Egresso “C”)*

*O curso de Pedagogia tem como perfil formar um profissional capaz de investigar, diagnosticar, avaliar e atuar no magistério e nos serviços de gestor/supervisor das Escolas da rede de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano). (Egresso “D”)*

*O curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas tem o perfil de formar professores-pesquisadores, críticos e reflexivos. (Egresso “E”)*

**b) Sobre as principais disciplinas de sua formação:**

*O curso tem uma excelente grade curricular, as principais que me possibilitaram construir meus conhecimentos para a docência foram às metodologias, teorias da infância e psicologia. Também as disciplinas de filosofia da Educação. (Egresso “A”)*

*Me recordo com muito carinho da época da faculdade e acredito que cada etapa foi importante, mas quando me pergunta de algo marcante, me vem muito a memória uma visita que fizemos a uma tribo indígena, uma pesquisa que realizei durante a matéria de História da criança e do jovem no Brasil com o professor Roberto Mubarak, pois durante essa matéria fizemos uma pesquisa de escuta das crianças, cada equipe buscou crianças para realizar sua pesquisa e no final a pesquisa foi realizada com uma grande diversidade de crianças e cada seminário foi bem enriquecedor para nos sensibilizar sobre o que é infância e a enxergar as crianças em suas subjetividades. Outros momentos importantes foram as matérias de Estágio que foi quando tive certeza de qual área iria querer atuar. (Egresso “B”)*

*As disciplinas de Metodologias da alfabetização, Educação e saúde, Educação especial, Psicomotricidade, todas elas estavam vertidas de uma nova versão, que impactava de forma extraordinária o modelo de profissional que nós gostaríamos, e em virtude disto, poderíamos ser. (Egresso “C”)*

*Todas as disciplinas foram fundamentais para a minha formação, mas as disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Psicomotricidade permitiram-me compreender melhor os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (Egresso “D”)*

*As principais disciplinas ao longo da minha formação foram: Psicologia Geral e da Personalidade, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Educação Especial e Didática. (Egresso “E”)*

### **c) Sobre experiências marcantes durante esse período:**

*Durante minha formação pude participar de muitos momentos de aprendizado, principalmente o contato com a realidade educacional por meio dos estágios e o PIBID, programa de iniciação a docência o qual participei em dois períodos. (Egresso “A”)*

*À luz das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, deu-se continuidade no desenvolvimento de um olhar mais específico acerca do que se pretendia com relação à pesquisa, nós íamos a campo e com todo o aporte das professoras de estágio, nós de fato experimentávamos com o olhar do ser pesquisador aquele ambiente. (Egresso “C”)*

*As visitas nas escolas durante o período de graduação permitiram observar a diversidade de sujeitos envolvidos no processo educacional, seja o diretor, professor, merendeiro e o mais importante o sujeito aluno. Aprendi muito com os meus colegas de classe durante as apresentações de trabalho e de atividades práticas desenvolvidas dentro da sala de aula no período da graduação. (Egresso “D”)*

*O que mais marcou ao longo do curso foi a realização de pesquisas científicas que deram início a minha caminhada como professora-pesquisadora, descobri a área ao qual decidi atuar através desta experiência. Outra experiência marcante foi a oportunidade de participar do programa de monitoria, ao qual acompanhei as disciplinas de Educação Especial e Pensamento e Linguagem da Criança, o que me aproximou da docência e a possibilidade de atuar no nível superior. (Egresso “E”)*

**d) Sobre seu contato com a pesquisa:**

*Durante todo o curso falamos sobre a questão da pesquisa da própria prática, e como ela iria auxiliar-nos na escola. Em todas as disciplinas, quase desenvolvíamos projetos como os de pesquisa científica, aprendendo a problematizar e refletir sobre as problemáticas relacionadas à educação. (Egresso “A”)*

*A UEA nos preparou muito bem no que se refere a pesquisa, a produção textual, fizemos muitos artigos durante nossa jornada acadêmica, muitos planos de ação. Porém eu acho que poderiam ter aproveitado melhor todas essas produções, pois os professores sempre nos incentivavam a publicar nossos trabalhos, porém não havia um real engajamento para isso. Eu por exemplo deixei de publicar muitas coisas, por não saber em quais revistas poderia submeter os trabalhos. (Egresso “B”)*

*A participação em Projeto de Extensão e Núcleo de Pesquisa foram fundamentais para a escolha do tema e construção do meu TCC e Artigo de Pós-Graduação. É importante o envolvimento dos acadêmicos nos grupos de pesquisa, pois permite o contato com a realidade educacional. (Egresso “D”)*

*O contato com a pesquisa, além de ter sido a experiência mais marcante ao longo do curso, aconteceu desde o 2º semestre do curso até próximo a finalização da graduação, através do Programa de Iniciação Científica - PAIC, fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, ao qual fui bolsista com dedicação exclusiva. (Egresso “E”)*

**e) Sobre seu contato com a realidade da docência por meio do Estágio Supervisionado:**

*Eu fiz três estágios obrigatórios, sendo o de observação e intervenção. Lembro que atuei em uma escola de tempo integral, onde pude conhecer a realidade da escola pública de tempo integral. Nos foi orientado que naquele contexto pudéssemos indicar algum “problema” para investigação e intervenção por meio de pesquisa-ação. Foi muito proveitoso, principalmente porque articulávamos os conteúdos que estávamos estudando em outras disciplinas, principalmente inclusão, alfabetização, etc. (Egresso “A”)*

*Foi primordial ter contato com a realidade da escola pública e conhecer de perto do cotidiano escolar durante as matérias de estágio. (Egresso “B”)*

*Reconheço também, neste viés, a importância das experiências do estágio supervisionado, pois considero que este é um espaço rico de possibilidades de articulação entre teoria e prática. Realizar a observação das práticas educativas nos permite a oportunidade não só de socializar com o contexto real encontrado na escola, desde a sala de aula até a organização do trabalho pedagógico, como também permite repensar a relação que se faz entre teoria e prática desde a nossa entrada no curso de Pedagogia. E isso é de extrema importância para o perfil de profissional que se almeja formar. (Egresso “C”)*

*Ainda guardo o caderno do Estágio Supervisionado, confesso que o primeiro*

*contato foi um pouco assustador, os professores regentes questionavam se era aquilo mesmo que queria para a minha vida, diziam que não viam a hora de se aposentarem, pois já estavam ficando doentes e cansados. Naquele primeiro momento refleti se iria continuar a minha graduação, mas depois decidi viver a minha própria experiência na docência. (Egresso “D”)*

*O contato com a realidade do estágio aconteceu nas disciplinas de Estágio I, II e III, ao qual estive em contato direto com a educação infantil, ensino fundamental I e Gestão escolar. Esta experiência me fez refletir sobre minha futura prática docente após a conclusão do curso, pois ao longo de toda a vivência no estágio, ouvia repetidamente o discurso de professoras que diziam se arrepender da sua escolha profissional e me “aconselhavam” a desistir enquanto era tempo, estas falas me instigaram a pensar diferente, em pensar como minha prática docente poderia refletir positivamente para a educação. (Egresso “E”)*

### **Questão II: Me fale um pouco sobre o que é ser um professor-pesquisador.**

*Ser um professor pesquisador é conseguir pesquisar a sua realidade educativa, tendo como base as problemáticas da docência. Elas precisam ser investigadas, problematizadas com metodologia científica, para que possamos intervir de fato nestas questões, trazendo reflexão e novas ações. (Egresso “A”)*

*Um professor pesquisador é aquele que tem um olhar sensível a sua turma, escola e a comunidade de modo a trabalhar na escola aspectos pertinentes a realidade do aluno e suas necessidades. Trazendo temas que contribuam para a formação integral da criança. Um professor Pesquisador busca inovar em sua didática e refletir sobre ela, sempre procurando se aprimorar através de formações e pesquisa. (Egresso “B”)*

*A princípio compreende-se o ser professor como aquele que coloca em prática o que diz os pesquisadores, contudo no decorrer da minha formação, o que pude assimilar é que a sala de aula em si, é um grande e rico laboratório, e que a pesquisa ela ocorre todos os dias, o que falta ao professor é o comprometimento com a escrita, com a anotação.*

*Por diversas vezes é possível ouvir de alguns educadores que tal prática ou método já era realizada a tempos por eles em sala de aula, e creio que em muitas das vezes isso pode ser verdade, o que difere é que em algum momento, alguém se propôs a esquematizar e dar ciência ao que estava sendo feito, analisando seus efeitos positivos e negativos no grupo.*

*Nesse sentido eu compreendo que um professor pesquisador é um ser atento e comprometido com a anotação, que vislumbra a frente possíveis variáveis as atividades que foram propostas, potencializando a aprendizagem dos seus alunos por meio da agregação entre o conteúdo e a realidade vivenciada.*

*Unificando teoria e prática. (Egresso “C”)*

*O professor-pesquisador é aquele que sai das quatro paredes da sala de aula e leva com ele os alunos, pois o conhecimento não está apenas nos livros, mas em diversos lugares. (Egresso “D”)*

*Ser um professor-pesquisador é estar em constante reflexão sobre a sua prática, percebendo o contexto escolar como objeto de pesquisa, podendo intervir através da ação-pesquisa-ação fundamentada teoricamente a modo que contribua como o seu fazer docente e consequentemente transformando a realidade ao qual está inserido. (Egresso “E”)*

**Questão III: Fale sobre sua iniciação na docência.**

**a) Quais suportes o curso lhe proporcionou para a sua atuação profissional?**

*Quando comecei a atuar na SEDUC, me deparei com a realidade da escola pública, a princípio foi muito difícil, pois não tínhamos tempo hábil para planejar coisas diferentes, ficava 40h exclusivamente na sala de aula, então, acabava ficando refém de livros didáticos e tarefas mecanizadas, o tempo que tinha era preenchido com a burocracia, preencher papel, etc. Porém, no ano seguinte já passamos a ter umas horas exclusivas para planejar, aí pude começar a colocar em prática algumas coisas muito debatidas em minha formação, criei mais atividades lúdicas e pude até observar melhor as dificuldades dos meus alunos. Realizei meus primeiros projetos e consegui aplicar muitas metodologias que aprendi em meus anos de formação. (Egresso “A”)*

*O curso me preparou dando base para minhas ações na educação ao me apresentar teóricos como Wallon, Piaget, Vygotsky, Montessori dentre tantos outros que falam sobre o desenvolvimento infantil e aprendizagem. Além disso, o curso de pedagogia me familiarizou com os instrumentos metodológicos de ensino, tais como: Planejamento, me mostrou a importância dele para uma prática pedagógica bem sucedida e me deu o conhecimento necessário para a construção de projetos. (Egresso “B”)*

*Minha iniciação na docência foi muito tranquila, a princípio as emoções que tomam conta, contudo o curso já havia me proporcionado uma interação satisfatória com o ambiente da sala de aula, por meio das oficinas de formação e também dos estágios, e quando de fato me deparei com a sala de aula, eu senti que a metodologia fluiu de mim de forma natural, e isso me empoderou no decorrer desse caminho, estou sempre em constante busca, procurando proporcionar um leque diversificado de aprendizado para meus alunos e tudo isso é fruto desse elo com a pesquisa que foi criado ainda na formação, é uma ligação que não me permite ser menos do que fui instruída a ser. (Egresso “C”)*

*O currículo foi bem elaborado e pensou na realidade do sujeito, proporcionando uma atuação profissional de qualidade, pois as disciplinas oferecidas mostraram que a teoria e prática são indissociáveis. (Egresso “D”)*

*O curso deu suporte teórico-prático de modo a desenvolver em mim a criticidade, criatividade, autonomia e concepções metodológicas que subsidiam minha prática pedagógica, que tem refletivo positivamente para a aprendizagem dos meus alunos. (Egresso “E”)*

**b) Como os contextos desafiadores da docência interferem (ou não) na sua prática?**

*Os desafios existem, eles interferem a medida que não consigo ensinar meus alunos por questões que muitas vezes estão fora de nosso alcance. Também é difícil implementar novas práticas que exigem espaços físicos diferenciados, sempre temos turmas cheias e nem todas as escolas pelas quais trabalhei tinham espaços adequados. (Egresso “A”)*

*O desafio é praticamente rotina na área da educação principalmente diante da realidade das escolas públicas que são lugares que muitas vezes não possuem infraestrutura e material suficiente para suprir as demandas da escola. Com certeza os contextos desafiadores podem interferir na minha prática docente pois já trabalhei em escolas que não possuíam determinados materiais ou espaço suficiente para alguma atividade. Muitas vezes o professor se cansa de lutar contra a maré, eu muitas vezes precisei parar e tomar folego para continuar. Diante das necessidades, a princípio, sempre buscava resolver sozinha comprando os materiais necessários por minha conta, porém com o tempo aprendi a solicitar o apoio com os pais das crianças e com o trabalho de formiguinha, onde cada um contribuía com um pouco as coisas davam muito certo. (Egresso “B”)*

*A necessidade de um espaço adequado e um número elevado de alunos interferem e muito na prática, pois infelizmente em um determinado momento, algum aluno que precisa de mais atenção acaba excluído do processo de ensino-aprendizagem. (Egresso “D”)*

*Os desafios presentes no contexto da docência interferem quando engessam a nossa prática, seja por um sistema público que não compreende a perspectiva inovadora das nossas formações, como no caso do curso de Pedagogia da UEA, e não nos dão suporte mínimo para o desenvolvimento do nosso trabalho, nos fazendo lidar com uma prática docente solo ou em pequenos grupos que buscam sair de padrões que já não funcionam, ou seja no setor privado que em grande maioria ainda está presa ao tradicionalismo, não compreendendo o papel do professor-pesquisador-reflexivo. (Egresso “E”)*

**Questão IV: Agora, me fale sobre sua personalidade na docência, que tipo de professor(a) você é?**

**a) Quais aspectos de sua personalidade profissional você atribui ao curso de Pedagogia da UEA?**

*Acho que as questões de refletir mais, pensar um pouco sobre as questões políticas da educação, não da pra agir de modo indiferente à muitas coisas que são postas no dia a dia escolar. (Egresso “A”)*

*O curso de Pedagogia da UEA me ajudou a pensar a criança como um sujeito histórico e de direitos, que traz consigo muita bagagem que precisa ser considerada. Me auxiliou a me perceber enquanto estudante universitária e enxergar que área da educação eu gostaria de seguir. E acima de tudo me mostrou a importância de educar para liberdade e criticidade, contribuindo para a formação de cada criança. (Egresso “B”)*

*Eu sou uma profissional afetiva, eu acredito que a aprendizagem só é possível por meio do afeto, que quando você se permite tocar um ser ele se compromete a retribuir o que for necessário, e essa é uma característica marcante da minha atuação, algo instintivo, sim, porém bem direcionado, tendo em vista os bons educadores que passaram por mim no decorrer da minha formação. Porém o que de fato atribuo a minha formação é o instinto pesquisador, a inquietação que existe em mim é fruto da incitação a pesquisa que há na UEA. (Egresso "C")*

*Um professor participativo e que compreende a existência de diferentes sujeitos nos pilares da Educação/Escola/Sociedade. (Egresso "D")*

*Atribuo ao curso de Pedagogia da UEA o desenvolvimento da criticidade, reflexão, compreensão sobre teoria e prática serem indissociáveis, a importância do desenvolvimento de pesquisa científica na educação e estar acima de tudo preocupada com as questões relativas a aprendizagem dos estudantes e promover uma prática pedagógica inclusiva. (Egresso "E")*

**b) O quê na sua personalidade profissional está relacionado com a escola que você atua?**

*Em minha escola nem sempre somos incentivados a fazer coisas inovadoras, muitas vezes eles só querem saber dos índices. Mas temos um bom espaço, com recursos que muitas escolas até particulares não possuem, então dá pra procurar atuar de um modo mais significativo para os alunos, basta ter compromisso. (Egresso "A")*

*Para falar da minha personalidade profissional relacionada com a escola onde atuo eu vou voltar um pouco nos contextos desafiadores, pois acredito que sejam aspectos interligados. Hoje trabalho em um CMEI que é situado em prédio próprio, possui um espaço amplo e uma gestão comprometida com as crianças que dela fazem parte. Porém já trabalhei em escolas que eram situadas em prédios alugados que não possuíam espaço adequado para as crianças e professores. Com isso quero dizer que obviamente quando estamos em um local adequado, temos mais propensão a atuar melhor, nos sentimos seguros, nos sentimos confortáveis e tudo isso somado ao apoio da equipe nos traz mais satisfação em exercer nosso trabalho. (Egresso "B")*

*E quanto à instituição onde trabalho, a mesma é de rede privada, contudo é uma instituição de grande porte, que possui uma preocupação muito grande com a qualidade de formação dos seus educadores e que para tanto investe muito em formações continuadas, tenho tido oportunidades ímpares de aprender e de construir a minha prática pedagógica nessa construção que na verdade é uma grande desconstrução e reconstrução continua. (Egresso "C")*

*A escola que atuo apresenta diferentes sujeitos e é de fundamental importância como professor, permitir valer a aprendizagem a todos os sujeitos independentemente das questões raciais, religiosas, políticas e econômicas. (Egresso "D")*

*Atualmente trabalho em uma escola de referência na área de Educação*



*Especial, atribuo à ela a compreensão da realidade educacional, que reflete na minha motivação em desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, que contribuam significativamente para a melhoria do contexto ao qual a Educação Especial se encontra. (Egresso “E”)*

**Questão V: Quais suas motivações para atuar na docência?**

*Eu sempre quis ser professora, acho que é mais fácil de conseguir emprego, e também é um bom trabalho. Hoje, é principalmente a questão financeira que me mantém na profissão, mas também a sensação de que contribuo de alguma forma pra melhorar a sociedade. (Egresso “A”)*

*Minha maior motivação é ter convicção de que é o que eu sei fazer de melhor e o retorno que é observar a evolução de cada criança ao superar suas dificuldades. (Egresso “B”)*

*Minhas motivações são muitas, a aprendizagem em si me motiva. E meu principal ideal é de que a educação de qualidade já existe e que ela não é uma utopia, como muitos propagam por aí, pois utopia para mim não é algo distante e difícil de se alcançar, é uma construção é uma lance de escadas e de evolução, e nós já caminhamos muito, e essa nova levada de professores já é fruto dessa caminhada, então estão acontecendo mudanças, ideais estão surgindo e se modificando de forma rápida, porém coesa. (Egresso “C”)*

*Parece uma utopia, mas a docência permite formar pessoas melhores mesmo diante das diversidades. (Egresso “D”)*

*O que me motiva a atuar na docência é poder contribuir para a melhoria da Educação no Estado do Amazonas, da Educação Básica ao Ensino Superior, pois acredito que estou em um constante processo de aquisição de saberes que podem colaborar tanto com estudantes em fase de escolarização como na formação inicial ou contínua de professores. (Egresso “E”)*

**Questão VI: Descreva um professor(a) criativo(a).**

*Um professor criativo é aquele que mesmo diante de situações adversas procura atingir seus objetivos, criando novas estratégias, utilizando recursos diversos, etc. (Egresso “A”)*

*Criatividade é inovação e pesquisa. Um professor criativo é capaz de criar recursos pedagógicos com poucas alternativas, improvisa, constrói e dá personalidade aos seus métodos de uma maneira que seja atrativa aos seus alunos e os incentive a aprender. (Egresso “B”)*

*Um professor criativo, é um professor emotivo, um ser sensível as variantes, que busca fazer da sala de aula um universo cheio de possibilidades. (Egresso “C”)*

*Um professor criativo é aquele que encontra nas pequenas coisas a oportunidade de ensinar algo complexo de maneira simples. (Egresso “D”)*

*Um professor criativo é aquele que está no processo constante de busca a*

*métodos inovadores, que tem a mente aberta para novas possibilidades, cria caminhos alternativos quando se vê diante de desafios, preocupa-se também com o desenvolvimento criativo dos estudantes. (Egresso “E”)*

### **Questão VII: O curso de pedagogia te ajudou a ser mais criativo?**

*Acredito que sim, pois sempre nos foi orientado a buscar novas possibilidades para enfrentar os desafios, as próprias disciplinas não nos traziam uma receita pronta, éramos muito livres para propor ações mediante os conteúdos que aprendíamos. (Egresso “A”)*

*O curso de pedagogia me motivou a buscar sempre observar o ponto de vista da criança e trabalhar de acordo com o que elas querem aprender, mas acredito que a criatividade seja uma característica pessoal de cada pessoa e da forma como ela enxerga coisas e situações e as internaliza. (Egresso “B”)*

*O curso de pedagogia me ajudou sim, a ser mais criativa, em um dado momento tivemos uma disciplina de Arte e Educação, e com um pensando já preestabelecido, pensei: Vamos aprender a pintar? Vão delírio, e que sorte ter sido um delírio infundado. A disciplina foi ministrada com tamanha maestria que ali, foi possível compreender de fato e de verdade, o que nós já havíamos estudado com a relação a essa dinâmica.*

*A criatividade é emoção, e emoção é uma constante do ser humano em si, das práticas que vivenciamos e que permitimos que outrens vivenciem. Então a resposta é sim, o curso de pedagogia da UEA, me inspirou a ser criativa, me inspirou a ter inteligência emocional, me inspirou a aprender sobre mim para que de fato eu possa aprender sobre os outros, e ser nesse caminho, mediadora do conhecimento, de forma facilitadora e emocional. (Egresso “C”)*

*Com certeza, a realização de atividades práticas durante a graduação permite que o sujeito desperte a criatividade. (Egresso “D”)*

*Eu penso que sou uma pessoa com perfil extremamente criativo, o que era perceptível desde antes da graduação, que acentuou e direcionou meu potencial criativo para a área profissional.*

*De um modo geral, acredito que o curso contribui para o desenvolvimento da criatividade dos acadêmicos, mesmo naqueles que anteriormente não tenham demonstrado ser criativos, pois o curso propicia um “ambiente” que nos estimula e faz pensar fora da caixa, principalmente na elaboração de atividades práticas. (Egresso “E”)*

## ANEXO I – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEA

1.

### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caro Professor (a) da Universidade do Estado do Amazonas, solicitamos que preencha os dados abaixo para que possamos organizar nosso instrumento para a análise posterior. Desde já agradecemos sua colaboração em participar de forma voluntária de nosso estudo.

2. Formação:  
Graduação em Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências
3. Disciplina que atua na graduação:  
Didática, Estágio Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica
4. Como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade?  
O desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade se dá pela problematização da realidade através da pesquisa. É na discussão e análise da realidade e confronto com a formação na perspectiva do professor pesquisador que os professores-pesquisadores em formação inicial têm possibilidades de compreender a realidade, identificar problemas e possibilidades, vivenciar experiências potentes e propor formas criativas de ensino.
5. De quais formas o Sr.(a) contempla em suas propostas didático-metodológicas o desenvolvimento da Criatividade dos acadêmicos da Pedagogia nas disciplinas nas quais o Sr.(a) ministra aula?

Na disciplina de didática, desenvolvo atividades de análise do exercício docente frente aos desafios presentes na escola e no meio social. Em uma dessas atividades, os acadêmicos foram convidados a escrever uma narrativa sobre os “aspectos” da didática (planejamento, visão de homem e de sociedade, avaliação, outros) de um professor que se destacou na formação na Educação Básica. Os estudantes puderam perceber inúmeras questões, como a compreensão de quem nós somos como pessoas e profissionais depende também da perspectiva teórica que fomos formados. Desse modo, no curso de Pedagogia, pautada na perspectiva do professor pesquisador eles perceberam a abertura ao confronto da realidade e teoria e a inventividade de outros modos

de ser e se fazer professor. Nas disciplinas de estágio e prática pedagógica, isso se dá muito mais por atividades práticas. Posso citar como exemplo, numa das disciplinas de estágio (Estágio III), desenvolvemos uma atuação pedagógica que vislumbrava olhar para a realidade da escola, identificar uma problemática e propor e desenvolver uma ação que levasse a problematização daquele tema. Os acadêmicos que estavam numa escola de EJA, perceberam o desafio das drogas e nos estudos perceberam que tais pessoas necessitavam ser trabalhadas em sua auto estima e realizaram o encontro dos alunos dessa escola com um professor da universidade, na área de psicologia para tratar dessas questões.

2.

### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caro Professor (a) da Universidade do Estado do Amazonas, solicitamos que preencha os dados abaixo para que possamos organizar nosso instrumento para a análise posterior. Desde já agradecemos sua colaboração em participar de forma voluntária de nosso estudo.

#### 2. Formação:

Graduação em Licenciatura em Pedagogia.  
Especialista em Psicopedagogia e interdisciplinaridade.  
Especialista em Neuropsicopedagogia institucional e Educação Especial inclusiva.  
Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica.  
Mestra em Educação.  
Doutora em Estudos da Criança, reconhecido pela UFMG como Doutorado em Psicologia.

3. Disciplina que atua na graduação:  
Educação Especial. Psicologia da Educação. Psicologia da Aprendizagem. Psicomotricidade.
4. Como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade?

No decorrer do desenvolvimento do currículo é possível ao professor estimular à Criatividade, principalmente por meio da análise, necessária, ao meu ver, de situações/estudos de caso que o permitam analisar e propor alternativas de para a resolução de situações-problemas que possam estar associadas à prática docente no contexto da escola, local de atuação primária do egresso do Curso de Pedagogia. Nesse processo, é fundamental que os acadêmicos possam explorar as ideias, deixá-las fluir para que sejam analisados todos os aspectos e as melhores possibilidades. Por meio das análises individuais dos acadêmicos é possível, se necessário, unir as perspectivas, à luz dos múltiplos olhares, para propor alternativas de solução.

5. De quais formas o Sr.(a) contempla em suas propostas didático-metodológicas o desenvolvimento da Criatividade dos acadêmicos da Pedagogia nas disciplinas nas quais o Sr.(a) ministra aula?

Particularmente, ao longos desses 24 anos de magistério e estudando a área da inteligência, vejo o quanto “dar asas aos pensamentos” em prol de explorar diversas possibilidades para análise de um fator/contexto/fenômeno é fundamental. Assim, tenho proposto, no planejamento e desenvolvimento das disciplinas na qual atuo como docente, exercícios pedagógicos que possibilitem o pensar e o problematizar o fazer pedagógico nos contextos da escola e nas diversas áreas de atuação do Pedagogo. E, dessa forma, proponho atividades que possibilitem a análise de situações-problema, estudos de caso etc., visando que eles possam analisar as possibilidades de forma criativa. Nessa perspectiva, a atividade sempre direciona para uma meta a ser alcançada, mas os caminhos, a análise das possibilidades, as alternativas para o alcance dessa meta deve ser pensada por cada um. Para isso, proponho que eles deem “asas à imaginação”, que busquem pensar em alternativas diversas, sem se prender apenas aos exemplos de situações por eles vividas, ou seja, proponho que eles possam propor alternativas diferentes e inovadoras.

Além disso, nas atividades avaliativas das disciplinas, sempre tenho proposto a construção de um Portfólio individual de aprendizagem, onde os acadêmicos possam construir uma espécie de “diário de aprendizagem” dos conteúdos estudados, que possam ir além das aulas, buscando mitos, estereótipos e curiosidades sobre as temáticas estudadas, vídeos e outros estudos com evidência científica para enriquecer seus saberes. O formato desse portfólio fica a critério de cada aluno, pode ser no Word, Power Point, Blog, Vlog, Álbum etc., ou seja, elenco as temáticas a serem abordadas, esclareço os critérios de avaliação, mas deixo livre a forma de expressão dos saberes construídos, sempre propondo que eles possam enriquecer os estudos, que façam pesquisas para além do que foi estudado em sala de aula. Normalmente, para ajudar nesse processo de construção mais criativa, proponho que eles construam, para cada temática a ser abordada, uma questão norteadora a ser respondida à luz dos estudos que eles farão.

3.

### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caro Professor (a) da Universidade do Estado do Amazonas, solicitamos que preencha os dados abaixo para que possamos organizar nosso instrumento para a análise posterior. Desde já agradecemos sua colaboração em participar de forma voluntária de nosso estudo.

2. Formação:  
Mestre em Educação
3. Disciplina que atua na graduação:  
Didática, Estágio Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica -TCC
4. Como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade?

A proposta pedagógica do nosso curso, por meio da efetivação do trinômio: Ensino-Pesquisa-Extensão, tem buscado contribuir para a formação científica, técnica, política, ética e estética dos acadêmicos de pedagogia, especialmente tentando responder às necessidades específicas da formação de professores para o contexto Amazônico, marcado não só pela diversidade, mas sobretudo pelas desigualdades.

Nessa direção, nosso fazer político/pedagógico considera o acadêmico sujeito do seu processo de desenvolvimento e tem a pesquisa como base do processo formativo. Esse caminho, teórico/metodológico, se faz na perspectiva de formar professores críticos/reflexivos e autônomos, capazes de se inquietarem com a realidade e, potencializarem atitudes investigativas que possibilitem agir de outros modos na construção de uma práxis educativa mais humanizadora.

Tal percurso formativo, vem contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos acadêmicos, por meio do fortalecimento da reflexão-crítica e da criatividade, tão urgentes e necessárias para o enfrentamento dos desafios desse tempo.

5. De quais formas o Sr.(a) contempla em suas propostas didático-metodológicas o desenvolvimento da Criatividade dos acadêmicos da Pedagogia nas disciplinas nas quais o Sr.(a) ministra aula?

Ao citar as propostas didático-metodológicas das disciplinas Didática e Estágio Supervisionado, destaco a importância da indissociabilidade do conhecimento epistemológico das ciências como base de sustentação/orientação das ações didáticas-pedagógicas, uma vez que nossas escolhas são intencionais.

Tanto a disciplina de Didática quanto Estágio Supervisionado estão articuladas às práticas de ensino, portanto, mediados por estudos e pesquisas que tomem a realidade educacional e o ensino como práxis social. Para tanto, é imprescindível uma sólida formação teórica que busque a aproximação, compreensão dessa realidade. Todo esse movimento tem como eixo a pesquisa, a investigação/problematização do contexto escolar, no sentido de fortalecer ações políticas e pedagógicas para superação dos desafios atuais da educação.

Temos observado que as políticas neoliberais dos últimos anos têm determinado o desmonte da educação impactando as escolas e os educadores com uma política de performatividade. Tal política está voltada para o controle das ações nas organizações escolares, colocando as avaliações externas como centro das orientações curriculares. Com isso, presenciamos o enfraquecimento da autonomia e do trabalho coletivo dos profissionais da educação, além da busca por resultados e a ênfase na meritocracia.

Nesse cenário, somos desafiados a intensificar o desenvolvimento da pesquisa, no sentido de potencializar a reflexão/crítica sobre a práxis. Assim, temos estimulado estudos teóricos, pesquisas de artigos que envolvam as ciências da educação. Outras atividades desenvolvidas com os acadêmicos estão voltadas para o trabalho com casos de ensino, cine-fóruns, visitas técnicas e participação em mesas redondas com profissionais das escolas públicas para dialogar sobre o contexto atual da educação. Importante destacar que, também incentivamos a autoria na constituição da identidade docente por meio da produção escrita acadêmica-científica.

No campo de Estágio, também temos incentivado a problematização do contexto educacional e elaboração dos projetos de pesquisa – Trabalhos de Conclusão de Cursos – que resultem da problematização e compreensão da realidade educacional, como também, orientado a elaboração de planos e projetos de intervenção no campo de atuação do Estágio.

Acreditamos que tal caminho teórico-metodológico possa contribuir para a formação de sujeitos críticos/reflexivos, criativos e inventivos, capazes de viver a docência com compromisso político/pedagógico tendo como foco a luta por uma educação de qualidade social e humanizadora.



4.

### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caro Professor (a) da Universidade do Estado do Amazonas, solicitamos que preencha os dados abaixo para que possamos organizar nosso instrumento para a análise posterior. Desde já agradecemos sua colaboração em participar de forma voluntária de nosso estudo.

2. Formação: Graduada em Serviço Social e Psicologia e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas; Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
3. Disciplina que atua na graduação: Psicologia Geral e da Personalidade; Psicologia do Desenvolvimento e, eventualmente, Psicologia da Educação
4. Como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade?

Ser professor(a)-pesquisador(a) exige sair do “piloto automático” para ousar enxergar, pensar e atuar nos contextos de forma crítica e inovadora. Essa espiral contínua que envolve olhar para a realidade para pensá-la, indagá-la e re-novar nossa atuação para novamente pensar o real, em si já “convida” ao desenvolvimento de nosso potencial criativo.

5. De quais formas o Sr.(a) contempla em suas propostas didático-metodológicas o desenvolvimento da Criatividade dos acadêmicos da Pedagogia nas disciplinas nas quais o Sr.(a) ministra aula?

Antes de tudo, preciso enfatizar que parto epistemologicamente do pressuposto da **Psicologia Positiva**, e não especificamente da Neurociência e da Psicologia Cognitiva (podendo assim, haver aproximações, mas eventuais dissidências entre as vertentes). Assim, compartilho da ideia de que o potencial criativo pode ser desenvolvido, mas que não posso deixar de considerar a existência de uma pessoa humana que precisa estar motivada a envolver-se no processo criativo: por N razões posso não querer me envolver. Como docente, invisto em propostas que possam deixar a pessoa “a fim de” ousar, criar, além de, quando é possível e há abertura, conversar a respeito para entender sobre

este “não querer se envolver” (e as respostas tendem a ser bem interessantes e instigantes).

Percebo que algumas vezes, diante de propostas de atividades que exigem o processo de criação, num primeiro momento, há certo bloqueio: parece que na vida escolar vamos sendo incentivados a reproduzir vozes de outros, modos de fazer de outros, ou nossa forma habitual de pensar e agir. Assim, quando nos vemos diante de palavras como “inovem”, “criem”, “escrevam com suas palavras”, “usem a criatividade” desperta-se certa desconfiança inicial em parte da turma.

Criar um contexto de liberdade para perguntar, pensar, expor ideias; proporcionar momentos de descontração; propor atividades artísticas em grupo ou individuais para traduzir o aprendido; compartilhar experiências, atuações inovadoras têm sido algumas das formas que tenho lançado mão para criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade.

5.

### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caro Professor (a) da Universidade do Estado do Amazonas, solicitamos que preencha os dados abaixo para que possamos organizar nosso instrumento para a análise posterior. Desde já agradecemos sua colaboração em participar de forma voluntária de nosso estudo.

2. Formação:  
**Formado em Pedagogia com Habilitação em Administração e Inspeção Escolar, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Mestrado e Doutorado em Educação com ênfase em Políticas Públicas e Educação pela UFAM.**
3. Disciplina que atua na graduação:
  - 1. Políticas Públicas e Legislação da Educação Básica;**
  - 2. Estrutura e Legislação da Educação Básica;**
  - 3. História, Política e Legislação da Educação Básica;**
  - 4. Estrutura e Funcionamento do Ensino.**
4. Como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade?  
**O trabalho com as disciplinas requer um processo de estímulo do pensamento, por meio da reflexão, leitura, verificação dos processos ligados a políticas públicas e educação e criação de uma proposta de projeto de intervenção na realidade baseada em políticas públicas e educação. A proposta criativa está no projeto de elaboração de políticas públicas para criação de soluções para a sociedade.**
5. De quais formas o Sr.(a) contempla em suas propostas didático-metodológicas o desenvolvimento da Criatividade dos acadêmicos da Pedagogia nas disciplinas nas quais o Sr.(a) ministra aula?  
**A disciplina tem a proposta teórica, mas a perspectiva desenvolvida requer relação entre teoria e prática por meio de planejamento previamente discutido com os alunos e alunas, aulas dialógicas, debates, discussão de temas atuais, leitura de clássicos e autores atuais, visita de campo em instituições públicas tanto nos horários do diurno quanto do diurno que trabalham com educação e criação de projeto de políticas públicas baseada não indicadores quantitativos e qualitativos do espaço social visitado. Escuta dos sujeitos e discussão de propostas.**

6.

### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caro Professor (a) da Universidade do Estado do Amazonas, solicitamos que preencha os dados abaixo para que possamos organizar nosso instrumento para a análise posterior. Desde já agradecemos sua colaboração em participar de forma voluntária de nosso estudo.

2. Formação:  
 Bacharel e Licenciado em Desenho e Plástica - UFSM  
 Mestre em Educação - UFSM  
 Doutorando em Artes Visuais - PPGART/UFSM
3. Disciplina que atua na graduação:  
 Arte e educação; Metodologia do estudo e do trabalho científico; Processos coreográficos; Composição coreográfica; Estética e Apreciação da Arte; História da Arte; Letras e Artes; TCC;
4. Como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade?  
 Quando a perspectiva é realmente inserida como pressuposto e perpassa as estruturas dos planejamentos ainda que de maneira individualizada, embora prevista no PPC, tende a instituir processos de investigação da própria experiência do fazer-se docente, instituindo situações problema que levam a busca de alternativas – criativas – para solução dos mesmos, seja por meios teóricos ou práticos ou ambos – práxis.
5. De quais formas o Sr.(a) contempla em suas propostas didático-metodológicas o desenvolvimento da Criatividade dos acadêmicos da Pedagogia nas disciplinas nas quais o Sr.(a) ministra aula?  
 Partindo da autodenominação de arte-educador, portanto, pensando e agindo em todas as situações orientado pelos princípios da Arte como campo aberto de conhecimentos e construção dos mesmos, toda e qualquer disciplina ministrada, especificamente ou não da área de artes, é estruturada respeitando seus aportes teóricos, objetivos e procedimentos institucionais acrescidos das possibilidades construtivas do “sujeito” como ser humano íntegro e integral. Procedimentos

investigativos desenvolvidos sob diferentes demandas tais como exercícios, apresentações, oratórias, encenações, musicalização e quaisquer outras modalidades que possam servir para o desenvolvimento, proposta ou socialização de conhecimentos são engendrados no planejamento das disciplinas. Soma-se ainda a abertura dos mesmos – plano - para abarcar propostas vindas dos grupos, que instigados a pesquisa de outros procedimentos para o desenvolvimento das atividades, respeitando seus objetivos, possam ser incorporados. Como categoria que tende para aspectos subjetivos, a presença da criatividade e seu desenvolvimento se dá a partir que possam ser objetivamente evidenciados, tais como elementos estéticos, uso de estilos, linguagens codificadas, verbalização, aporte teórico, vocabulário específico, usos e qualidade técnica, dentre outros. Na medida que elementos da linguagem visual e demais meios hibridizados são explorados há um fomento constante por meio das argumentações teóricas indagativas que sempre acompanham quaisquer atividades, fomentando espaços do pensar criativo como fundante de práticas criativas, uma vez que a falta de consciência do seu fazer desarticulada de uma intencionalidade é de outra natureza que não a de processos formativos – acadêmicos.

7.

### QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caro Professor (a) da Universidade do Estado do Amazonas, solicitamos que preencha os dados abaixo para que possamos organizar nosso instrumento para a análise posterior. Desde já agradecemos sua colaboração em participar de forma voluntária de nosso estudo.

2. Formação: *Mestre em Educação em Ciências na Amazônia; Especialista em Educação Infantil; Especialista em Coordenação Pedagógica; Especialista em Psicopedagogia Escolar; Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar.*
3. Disciplina que atua na graduação: *Estágio, Didática, TCC.*
4. Como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-pesquisador desenvolve nos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade?

*Não há uma receita para isso, principalmente quando temos em mente o universo que compõe o curso de Licenciatura em Pedagogia. Todas as subjetividades envolvidas, os indicativos prescritivos de currículo, as literaturas sobre professor-pesquisador podem nos dar pistas de como isso pode acontecer e talvez a expectativa seja um professor que a cada dia (re)pense suas ações pedagógicas tendo em vista os processos de aprendizado de sua turma, numa constante formação para além da inicial.*

*Penso que a formação inicial na perspectiva do professor-pesquisador colabora com o desenvolvimento dos acadêmicos no sentido de proporcionar na academia esses momentos de ação-reflexão-ação, pesquisa e prática pedagógica. Ao passo que eles podem ser oportunizados a vivenciar e refletir sobre os processos de práticas pedagógicas diversas, podendo assim, ampliar seu repertório de ações educativas e fomentar novas ideias, contribuindo assim com seu processo criativo na docência.*

5. De quais formas o Sr.(a) contempla em suas propostas didático-metodológicas o desenvolvimento da Criatividade dos acadêmicos da Pedagogia nas disciplinas nas quais o Sr.(a) ministra aula?

*Ouvindo os acadêmicos sobre seus saberes acerca de processos educativos vividos, principalmente, suas experiências enquanto estudantes da educação básica e professores em formação, assim como seus pensamentos sobre “como pensam que as aulas poderiam ser”;*

*Incentivando a leitura e a busca por pesquisas recentes acerca das práticas pedagógicas;*

*Propondo desafios na relação entre teoria e prática, na qual os acadêmicos têm em mãos casos escolares e os mesmos precisam lançar mão de novas ideias ou (re)organizá-las;*

*Possibilitando momentos em que os acadêmicos experimentem o exercício da docência com propostas de planejamento, realização da aula, gestão de sala e avaliação;*

*Garantindo um espaço para discussão sobre suas aprendizagens, composto por questionamentos e reflexões acerca das experiências de docente em formação, articulado com as pesquisas e leituras;*

*Proporcionando o exercício da escrita sobre si, suas vivências, experiências nesse processo formativo.*



8.

## QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Caro Professor (a) da Universidade do Estado do Amazonas, solicitamos que preencha os dados abaixo para que possamos organizar nosso instrumento para a análise posterior. Desde já agradecemos sua colaboração em participar de forma voluntária de nosso estudo.

2. Formação:

Graduação em Pedagogia;  
Mestrado em Educação;  
Doutorado em Educação (em andamento).

3. Disciplinas cursadas na graduação:

Didática, Estágio, Pesquisa e História Pedagógica

4. Como a Formação Inicial docente na perspectiva do Professor-pesquisador e desenvolvimento acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia o processo cognitivo da Criatividade?

O processo cognitivo de criatividade é desenvolvido pelo confronto REALIDADE-TEORIA, momento em que, pela realização de um conjunto de atividades práticas, aliadas à reflexão científica, o aluno pode analisar a realidade, identificar problemas e, com ajuda da pesquisa, buscar e criar soluções.

5. De quais formas o Sr.(a) contempla em suas propostas didático-metodológicas o desenvolvimento da Criatividade dos acadêmicos da Pedagogia nas disciplinas nas quais o Sr.(a) ministra aula?

Propicio desenvolvendo atividades práticas na escola, a partir da disciplina teórica, que mesmo com apenas 1 hora semanal, visamos a inserção de que o aluno entenda os processos didáticos no 'choão' da Escola.