

## O PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: A CRIATIVIDADE E AS CRENÇAS EDUCATIVAS ONDE ESTÃO?

I. B. NUÑEZ<sup>1</sup> e F. A. A. SANTOS<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Professor Doutor da UFRN; <sup>2</sup>Professor doutorando do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e coordenador de Pesquisa e Inovação do *campus* Macau  
E-mail: isaurobeltran@yahoo.com.br<sup>1</sup> e alexandre.araujo@ifrn.edu.br<sup>2</sup>

Artigo submetido em dezembro/2011 e aceito em maio/2012

### RESUMO

Este artigo teórico tem o objetivo de refletir sobre a criatividade e as crenças como elementos da formação docente e da atuação profissional do professor. Compreende-se a criatividade como potencialidade humana. Na sociedade contemporânea conforme Torre (2008) descrito como o “Século da criatividade”, a educação básica deverá voltar-se, prioritariamente para o desenvolvimento humano na perspectiva da criatividade. Diante do exposto surge uma questão importante para análise dessa visão sistêmica no contexto de formação docente atual: a formação do professor, aliás, não somente a sua formação, mas o próprio professor e suas crenças, concepções, vivências na perspectiva do ensino criativo estão preparados para lidar com esses desafios, cujos

quais visualizam a criatividade como elemento preponderante na formação pedagógica e profissional do professor contemporâneo? Assim sendo, o referido artigo está estruturado no seguinte formato: primeiramente, discutir-se-á a criatividade as crenças como componentes essenciais e intrínsecos à formação docente, mesmo que não tão explícitos nos seus percursos; no segundo momento refletir-se-á a respeito do Paradigma Emergente de Formação (PEF) e o lugar da criatividade e das crenças na formação e atuação docente a partir desta perspectiva teórico-metodológica de formação docente, e por fim, tecer-se-á sobre o processo pedagógico e sua condição de via de mão dupla para o desenvolvimento do potencial criativo do aluno e do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças, Criatividade, Formação docente, Atuação docente.

## EL PROFESOR Y LA FORMACIÓN DOCENTE: ¿LA CREATIVIDAD Y LAS CREENCIAS EDUCATIVAS DÓNDE ESTÁN?

### RESUMEN

Este artículo teórico tiene el objetivo de reflejar sobre la creatividad y las creencias como elementos de la formación docente y de la actuación profesional del profesor. Se comprende la creatividad como potencialidad humana. En la sociedad contemporánea conforme Torre (2008) descrito como el “Siglo de la creatividad”, la educación básica deberá volverse, prioritariamente para el desarrollo humano en la perspectiva de la creatividad. Delante del expuesto surge una cuestión importante para análisis de esa visión sistémica en el contexto de formación docente actual: la formación del profesor, de hecho, no solamente su formación, pero el propio profesor y sus creencias, concepciones, vivencias en la perspectiva de la enseñanza creativa están preparados para lidiar con esos desafíos, ¿cuyos cuáles visualizan la creatividad

como elemento preponderante en la formación pedagógica y profesional del profesor contemporáneo? Así siendo, el referido artículo está estructurado en el siguiente formato: de entrada, se discutirá la creatividad a las creencias como componentes esenciales e intrínsecos a la formación docente, aunque no tan explícitos en sus recorridos; en el segundo momento se reflejará acerca del Paradigma Emergente de Formación (PEF) y el lugar de la creatividad y de las creencias en la formación y actuación docente a partir de esta perspectiva teórico-metodológica de formación docente, y por fin, se tejerá sobre el proceso pedagógico y su condición de vía de mano doble para el desarrollo del potencial creativo del alumno y del profesor.

**PALABRAS CLAVE:** Creencias, Creatividad, Formación docente, Actuación docente.

## O PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: A CRIATIVIDADE E AS CRENÇAS EDUCATIVAS ONDE ESTÃO?

### 1 INTRODUÇÃO

É mais que notório que as universidades, faculdades, centros universitários ou institutos de formação para o ensino superior no país e porque não ampliar para o nível mundial necessita repensar suas lógicas de formação profissional, principalmente, no âmbito das licenciaturas que visa instrumentalizar teórico e praticamente o professor em várias áreas do conhecimento científico.

A sociedade se transforma a cada momento ao passo que cada indivíduo se transforma também, num movimento dialético. O homem está em constante transformação e esse trânsito permanente permite ao mesmo olhar de várias formas uma mesma situação, isto é, essas mudanças quantitativas e qualitativas são inerentes a todos os seres humanos.

Compreende-se a criatividade como potencialidade humana que está num processo contínuo de vir-a-ser, e que, portanto, carece de maiores e melhores argumentos científicos e sociais no sentido da formação do professor e de outras áreas profissionais. Na sociedade contemporânea conforme Torre (2008) descrito como o “Século da criatividade”, a educação básica deverá voltar-se, prioritariamente para o desenvolvimento humano na perspectiva da criatividade.

Discute-se assim, a criatividade como potencialidade humana que promove o autoconhecimento, o conhecimento mais qualitativo através da curiosidade, da necessidade imanente de investigar para intervir, sobretudo, para propiciar o bem-estar individual/social e redirecionar os processos formativos que centralizam o saber no professor, assim como, impossibilita o aluno de compreender a partir de perspectivas críticas os fenômenos sociais e científicos. Novamente com Torre (2008) a criatividade deverá ser entendida como um bem cultural e social, que por muitas vezes, fora renegada e negligenciada por vários motivos pelo contexto educacional.

No entanto, discutir e investigar os métodos e técnicas criativas antes de discutir as raízes dos problemas que interferem na qualidade e na concretude de práticas educativas criativas, como por exemplo, o que leva o professor a professar positivamente sobre a necessidade da criatividade e não praticar o que se diz nos processos de formação escolar e acadêmica, consiste em um problema expressivo e que carece de melhores informações, isto é, as crenças educativas dos professores, por exemplo.

Assim sendo, este artigo teórico tem o objetivo de refletir acerca da criatividade e das crenças como elementos da formação docente e da atuação profissional do professor e está estruturado no seguinte formato: primeiramente, discutir-se-á a criatividade as crenças como componentes essenciais e intrínsecos à formação docente, mesmo que não tão explícitos nos seus percursos; no segundo momento refletir-se-á a respeito do Paradigma Emergente de Formação (PEF) e o lugar da criatividade e das crenças na formação e atuação docente a partir desta perspectiva teórico-metodológica de formação docente, e por fim, tecer-se-á sobre o processo pedagógico e sua condição de via de mão dupla para o desenvolvimento do potencial criativo do aluno e do professor.

## 2 O QUE É CRIATIVIDADE?

Conceitualmente, a criatividade é definida, sobretudo, como resultado de um longo percurso histórico-cultural desde a Grécia Antiga à contemporaneidade, e assim, existe um consenso extraído dos debates científicos pelos principais pesquisadores voltado para as investigações sobre o referido fenômeno.

A criatividade para muitos autores, dentre eles, Lubart (2007) consiste em uma habilidade de realizar uma produção com características novas e adaptativas ao universo no qual ela se manifesta. Este conceito de produção, simultaneamente nova e adaptativa ao contexto histórico-social que corresponde ao processo criativo.

Este conceito de prática criativa como produção que gera uma novidade e leva em consideração o contexto da referida prática, aliás, não somente o contexto ambiental (fatores externos), mas também, a cultura, a história de vida do sujeito, inclusive, a personalidade formada pelos supracitados fatores implica em considerá-la como um elemento que está vinculado diretamente às crenças dos sujeitos oriunda das experiências sociais/individuais vivenciadas pelos mesmos e, portanto, pode ser considerada como um fenômeno histórico-cultural e social.

O processo criativo traduzir-se-á em ideias e/ou práticas que conduzirão a sociedade a refletir sobre as possibilidades de se compreender e realizar determinadas formas de conhecimento, e são, sobretudo, vetores que conduzem a sociedade às experiências sociais inovadoras, colaborando assim, para a evolução social da humanidade.

Neste caso, poder-se-ia afirmar que a criatividade é um dos fenômenos responsáveis pela motivação e pela mudança dos homens nas sociedades. Esse fenômeno concorre para a necessidade de se repensar os feitos históricos e desvelar outros elementos que ainda não foram desvelados, ou os foram, mas por outras perspectivas.

No tocante à característica de novidade, componente intrínseco ao processo criativo, Lubart (2007) afirma que uma produção criativa não se configura, simplesmente, pela resposta nova, pois, a novidade apresenta-se com graus e níveis distintos, uma vez que o que poderá ser eleito como novo para determinada pessoa ou cultura, para outra(s) poderá não ser.

Neste contexto, a novidade consiste em um elemento dinâmico e interativo e que depende, em sua maior instância, da adaptação e concepção de importância e pertinência àquele contexto pelos grupos sociais. A esse respeito Lubart (2007, p. 16) afirma que:

[...] uma produção criativa não pode ser simplesmente uma resposta nova. Ela deve igualmente ser adaptada, ou seja, deve satisfazer diferentes dificuldades ligadas às situações nas quais se encontram as pessoas. Sujeitos como os avaliadores mencionam geralmente esse duplo aspecto de novidade e de adaptação quando os interrogamos sobre suas concepções de criatividade.

Para compreender essa historicidade em interface com os elementos da cultura e os mecanismos sociais que regulam a ação dos sujeitos, faz-se necessário enfatizar segundo Lubart (2007) os aspectos intervenientes desse processo como a qualidade técnica e a importância da produção relativa às necessidades sociais emergentes.

Entretanto, mesmo ao apontarem-se tais características do processo criativo para esta perspectiva teórica, compreendem-se as inúmeras dificuldades no que se refere à sistematização de normas e critérios para julgar se tal processo caracteriza-se de maneira criativa ou não.

Para superar tais dificuldades, necessita-se de um consenso social que considere os componentes histórico-sociais e culturais e, principalmente, tenha como parâmetros às produções anteriores, mesmo que para determinada cultura, tal processo criativo, talvez, não seja concebido como tal.

Discorrendo sobre os conceitos de criatividade, desta vez para Torre (2008), o mais significativo remete-se à conceituação de que a criatividade consiste em um raio laser que consegue atingir no bom sentido a maior profundidade do ser humano bem como projeta sua luz sobre as instituições mais diversas da sociedade e, por fim, acaba por auxiliar na transformação da sociedade por meio desse impacto tanto na personalidade da pessoa quanto nas normas institucionais que funcionam como meios de validação e aceitação social do que vem a ser considerado como criativo socialmente.

O referido conceito conduz o sujeito a pensar que a criatividade é um bem cultural e essencial nas transformações sociais e culturais da humanidade. Para tanto, a criatividade não deverá ser vista de forma reduzida, isto é, no formato de recompensa mercantilista que separa o sujeito do processo, e assim, desloca-o para o distanciamento e o não pertencimento, em geral, das suas responsabilidades e possibilidades de intervenção social.

O efeito deverá ser contrário para a visão integral da criatividade, isto é, aproximar os sujeitos de suas produções enfatizando que não existe processo sem sujeitos, nem tampouco sujeitos sem processos. É nessa relação como destaca Marx (1933) que o ser humano constrói o mundo através das relações sociais.

Assim sendo, a criatividade torna-se de forma intrínseca, um componente essencial nessa construção social/individual e se faz necessária compreender que a mesma está diretamente ligada ao desenvolvimento do sujeito cidadão e que não propiciar tal compreensão e, de certa forma contribuir em relação ao impedimento de praticar suas capacidades criativas estará contribuindo para um corte abrupto entre o sujeito e suas construções, quer sejam elas consideradas criativas ou não, mas deve-se compreender que esta compreensão é imprescindível para a efetivação da construção/produção criativa.

A criatividade, assim consiste em um bem estar social. A tese para fundamentar esta premissa refere-se à criatividade como desenvolvimento humano, desenvolvimento científico e como bem social e de futuro para as gerações sucedentes. Em relação à criatividade como um desenvolvimento humano, pontuam-se algumas categorias essenciais como a mudança e a consciência humana.

A mudança é um fenômeno diretamente ligado ao ser humano e a sociedade em geral, e a criatividade é a característica ou qualidade humana que melhor explica as mudanças, sejam elas de natureza individual ou de natureza coletiva. É característica essencial ao homem, a mudança, e esta, por vez, necessita da capacidade criativa como um vetor implicador de motivação para que ocorra a mudança.

Em se tratando da consciência humana Vygotsky (1987) afirma que o ser humano detém duas dimensões, são elas: a racionalização e a imaginação. Sendo esta última, a responsável em

parte pelo poder de raciocínio humano, isto é, da forma de o ser humano pensar, racionar, argumentar, provocar e intervir no mundo a partir de suas relações sociais.

## 2.1 A criatividade e as crenças como componentes da formação docente contemporânea

Pensa-se que um destes entraves consiste no conhecimento do professor sobre a criatividade pautado fortemente nas suas próprias crenças, sendo estas, decorrentes apenas das experiências individuais/sociais tradicionalmente incorporadas pelos mesmos sem um processo de autocrítica, além da quase ausência de espaços ao longo de sua formação escolar e acadêmica cujas quais se discutam e pratiquem de forma fundamentada a criatividade enquanto bem cultural e potencialidade humana num estado de vir-a-ser em todos os seres, independentemente de raça, etnia, condições socioeconômicas e culturais etc..

A **falta de autocrítica** por parte dos professores quando lidam com a criatividade no contexto educacional, as lacunas na **formação escolar e acadêmica** em se tratando de processos de formação que não prioriza, e nem tampouco, considera a prática criativa como algo inerente e necessário a sua formação escolar e profissional. As **crenças** diversificadas e provenientes de várias experiências (familiar, cultural, histórias de vida de cada sujeito, trajetória de escolarização, religiosas), assim como, a escassa investida em termos de pesquisas sobre os principais entraves oriundos das crenças dos professores.

A notoriedade das forças das crenças no pensamento e na prática do professor no seu campo de atuação são evidenciadas pelo exposto e confirmadas sua forças e influências por Alencar (2007, p. 28) quando afirma a respeito das idéias errôneas da maioria dos professores sobre o processo criativo.

Maximizando esta afirmação, a autora supracitada notifica que as referidas idéias “[...] acentuam os preconceitos e diferenças no contexto social, sendo comum a predominância de rótulos personificados na família, na escola, no ambiente de trabalho, tais como: ‘pessoas criativas e não criativas’, ‘pessoas inspiradas e não inspiradas’, ‘mais e menos limitadas’.”

A necessidade de se investir em formações profissionais que contemplem processos reflexivos sobre as próprias crenças dos professores relacionadas à criatividade nas práticas pedagógicas poderá tornar-se-ão um dos pilares no sentido de ampliar não somente as investigações realizadas sobre a temática, mas também em desvelar alguns dos principais entraves neste sentido, considerado nesta tese como o ponto de partida na busca de uma efetivação do ensino criativo. Para colaborar na assertiva de que a formação profissional do professor constitui-se num desafio importante na construção de uma educação básica mais criativa, Alencar (2007, p. 10) enfatiza que:

Consideramos de relevância maior, neste final de milênio, que o professor universitário esteja mais atento ao desenvolvimento da capacidade do futuro profissional de pensar de forma criativa e inovadora, algo indispensável neste momento da História marcado pela mudança, pela incerteza, por um progresso sem precedente, e por uma necessidade permanente do exercício da própria capacidade de pensar. Esta nova postura certamente resultaria em menor desperdício de talento e potencial humano, como vem ocorrendo em conseqüência das possibilidades limitadas oferecidas ao desenvolvimento e expressão da criatividade no ambiente universitário.

Esta mesma formação docente deverá levar em consideração os elementos principais que impedem o trabalho pedagógico na perspectiva criativa pelo próprio professor de acordo com as pesquisas elaboradas. Dentre esses elementos inibidores, destacam-se algumas condutas de alunos, a estrutura organizacional da escola, a falta de motivação, de participação, de responsabilidade ou compromisso, a imaturidade, a indisciplina na sala de aula, a sobrecarga de trabalho, a pressão do administrativo sobre o professor com relação ao cumprimento de normas e procedimentos burocráticos da escola, o perfil da gerência e/ou direção da escola, a falta de apoio ao aperfeiçoamento profissional, o “medo”, o “arrependimento e a frustração”, o limite do tempo e problemas de saúde etc..

Diante do exposto acima, verifica-se a ausência das crenças como um dos fatores facilitadores e/ou inibidores no tocante à efetivação de um ensino que considere a criatividade como um componente da formação humana. Pode-se considerar que muitos desses elementos citados como inibidores do desenvolvimento da expressão criativa do aluno no contexto escolar são reflexos das crenças dos professores, pois, nas referidas pesquisas que tratavam de investigar sobre tais elementos inibidores da criatividade, alguns elementos se faziam mais relevantes que outros para determinados professores.

Pode-se então, inferir que os mesmos não detêm valores semelhantes ao grupo de professores conforme citado, no sentido de entraves no desenvolvimento da criatividade na formação escolar e acadêmica. Se os valores não são semelhantes para o referido grupo de professores, presume-se que existem variantes nas crenças apontadas pelos mesmos em relação à sua concepção e motivação da prática educativa criativa.

Faz-se necessário investigar quais as variantes de crenças mais influentes no sistema de ensino criativo para professores no intuito de reconhecer os limites dos conhecimentos destes quanto à concepção e impactos na prática pedagógica bem como quais são os impactos de cada um dos elementos supracitados como inibidores da criatividade para os mesmos.

Em se tratando das percepções dos alunos sobre as estratégias e atitudes de professores considerados inibidores da criatividade, alguns resultados extraídos via pesquisa científica e acadêmica revelaram que em relação aos problemas de aprendizagem no âmbito do ensino superior a área menos problemática consistia na dimensão da criatividade e a do planejamento.

Em relação aos elementos supracitados como inibidores de práticas educativas criativas, na maioria dos casos, os alunos detêm as mesmas percepções dos professores. Contudo, as referidas dimensões não se desvelaram em grandes impactos para os alunos em se tratando de condições significativas para aprenderem de forma criativa.

Tais explicitações desafiam a pensar sobre quais as crenças dos alunos que os permitem pensarem nesse formato, pois, se existem lacunas evidentes relacionando a criatividade e as práticas pedagógicas, é até considerável que os mesmos não sintam tanta necessidade, uma vez que não vivenciaram ao longo de sua formação, ou seja, não foi comum para os mesmos, muitas vezes, aprenderem de forma criativa ao longo do sistema educacional.

A docência universitária e os projetos de formação continuada, na maioria das vezes, não exercem um impacto direto nas crenças centrais dos professores, neste caso, sobre a criatividade. Para efetivar um ensino na perspectiva criativa, faz-se necessário que os professores em sua formação reflita sobre suas crenças acerca dos objetos pertinentes ao campo da educação, sobretudo, que o mesmo seja motivado a repensar suas atitudes, pensamentos, impactos desses

comportamentos na atuação enquanto professor. Rokeach (1981, p. 3) reflete sobre esse impacto:

Poderia uma compreensão de suas naturezas e de como alterar esta natureza, levar-nos a compreender melhor porque os sistemas de crenças estão, caracteristicamente, num estado relativo de estabilidade, altamente resistentes à mudança, e sob que condições eles mudariam?

Portanto, após essa breve exposição da problemática sobre a criatividade, entende-se que torna-se notório e inovador discutir sobre as crenças dos professores a respeito do desenvolvimento do pensamento criativo do aluno em sua formação escolar. Assim sendo, o objeto de estudo desta tese centrar-se-á nas crenças educativas desses professores na perspectiva da criatividade, sabendo-se que esta ótica consiste em recortar o objeto de estudo multifacetado e receptor de influências sócio-históricas e culturais e que não preenche totalmente as lacunas referentes à temática aqui explicitada.

Porém, vale salientar que as devidas lacunas que comprometem o desenvolvimento do ensino pautado na criatividade, sobretudo, deve-se a alguns elementos implicadores que permeiam a conduta humana ao longo de seu desenvolvimento sócio-histórico, como: a história de vida – familiar, cultural, escolar; a formação profissional, na maioria das vezes, alheia ao ensino na perspectiva da criatividade; as condições objetivas de trabalho do professor em escolas e instituições de ensino superior; as crenças dos gestores, professores, dos alunos e da sociedade em geral sobre a criatividade de forma enigmática, restrita a poucas pessoas “gênios”; as tendências pedagógicas predominantemente tradicionais que impossibilita a visão criativa do professor e do aluno nos processos de ensino-aprendizagem em sua formação; o sistema que não motiva, não incita, não estimula o professor e os alunos a pensarem de forma criativa diante de sua visão enciclopédica do saber, muitas vezes, sem criticidade, reflexão e postura ativa na produção de conhecimento.

Em relação aos paradigmas que fundamentam as formações iniciais e continuadas como também as experiências pedagógicas na educação básica, que na verdade, constituem-se em pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente, afirma-se que estes não somente sustentam o referido trabalho docente, mas também auxilia na criação de certas crenças que possibilitam o professor e os alunos a conceituarem sobre o que um bom ensino, uma boa educação, uma postura ideal do professor e do próprio aluno e quais são as práticas educativas mais apropriadas nesse contexto, mesmo que as mesmas estejam carecendo de reformulações.

Esse conjunto de crenças derivado das experiências dos professores como alunos e como profissionais da educação têm impactos profundos nos modos de conceber o processo de ensino-aprendizagem, pois, as suas referências serão as da formação enquanto estudante, e, posteriormente, enquanto professor no ambiente de trabalho em ação.

Mediante essas crenças educativas dos professores, muito mais decorrentes de experiências construídas com referências nos seus professores por toda a educação básica e durante sua formação inicial e continuada que por teorias que fundamentariam suas ações pedagógicas existe como elemento principal o paradigma que sustenta tal formação, e por extensão, as experiências educativas e profissionais daqueles professores.

### **3 O PARADIGMA EMERGENTE DE FORMAÇÃO: O LUGAR DA CRIATIVIDADE E DAS CRENÇAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

Inicia-se então, conceituando o Paradigma Hegemônico de Formação – PHF (RAMALHO, NUÑEZ e GALTHIER, 2004). O PHF consiste em uma compreensão de formação docente voltada para a apreensão de técnicas, muitas vezes, descoladas dos fundamentos teórico-metodológicos necessários para a práxis educativa.

Para o PHF, o professor, geralmente, não passa de um mero espectador passivo com o objetivo de reproduzir as ideias pedagógicas centrais escolhidas por um seletivo grupo de professores formadores experientes que em suas práticas seduzem os futuros professores a entenderem suas metodologias como únicas, exclusivas e, portanto, soberanas e mais adequadas como modelo de aplicação do trabalho docente.

Isto mesmo, os alunos-professores têm como premissa que aquelas experiências, ou melhor, as formas de experienciar determinados conteúdos, valores e crenças são as únicas e corretas, não possibilitando, na maioria das vezes, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos alunos-professores.

Essas práticas reprodutivistas em excesso além de burocratizar os processos de ensino-aprendizagem impossibilita aos futuros professores refletirem sobre suas práticas profissionais, ou seja, refletirem até que ponto suas ações são resultados de teorias pedagógicas e/ou de crenças que traduzem-se em reproduções de modelos “ideais”, ou até mesmo da mescla entre as teorias pedagógicas e as crenças de cada professor, o que seria mais real, pois, até para o professor escolher as teorias pedagógicas, esta escolha dependerá em uma escala significativa de seu conjunto de crenças orientadoras de suas ações pessoais/profissionais.

Ao longo das discussões sobre a formação dos professores vêm se destacando muitas teorias sobre o papel, a epistemologia e as contribuições da formação profissional dos professores para a otimização da qualidade educativa vigente. Faz-se necessário, antes de refletir sobre a formação de natureza teoria/prática, enfatizar que na atualidade, ainda vive-se um projeto de formação embasado na lógica disciplinar, isto é, relativa às perspectivas de formação que priorizam modelos teóricos aplicacionistas, porém, na maioria dos casos, estes mesmos modelos não são contextualizados às realidades em seus programas, seus cursos de formação continuada e, propriamente, da formação inicial.

Sobre a formação na lógica disciplinar, Tardif (2002, p. 268) contextualiza-se a seguinte reflexão: os cursos de formação, em sua maioria, para o magistério, são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista. [...] a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três pólos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e, finalmente, aplicados na prática.

Fazendo uma breve comparação das premissas oriundas das lógicas de formações profissionais fundamentadas nas lógicas disciplinares e profissionais reais, têm-se as seguintes reflexões: na teoria da lógica disciplinar formativa, esta é caracterizada, sobretudo, pela cultura monodisciplinar, ou seja, a aplicação de conhecimentos de forma unidimensional não levando em consideração a interação necessária entre outras áreas de conhecimentos. Por exemplo: grupos de formação específicos (professores de Matemática, de Língua Portuguesa, de Educação Física,

de Arte, dentre outros) que não discutem coletivamente problemáticas educativas nem tampouco, o conhecimento como uma teia.

Em face desta concepção reducionista, não dialogável e pontual, reflete-se neste momento, a teoria defendida por Pascal (apud MORIN, 2000) cuja qual explicita a impossibilidade de se conhecer o todo sem conhecer as partes bem como não se conhecem as partes sem levar em consideração o todo. Colaborando então, com o pensamento que vislumbra o conhecimento integral em detrimento do conhecimento parcial.

Ainda discorrendo acerca da lógica disciplinar formativa, tem-se a caracterização do conhecimento fragmentado e especializado, constituindo-se em unidade “autônomas”, fechadas em si mesmas, pela qual atende a uma lógica da descontextualização e desarticulação, geralmente, das necessidades dos professores (MORIN, 2000).

Por fim, a lógica disciplinar contempla o processo de aprendizagem com restrição ao ato de conhecer, muitas vezes, esse ato de conhecer está pouco fundamentado, desatualizado ou desarticulado, sobretudo, pouco significativo para os seus aprendizes (tanto os formadores quanto os formandos – alunos). Sendo assim, Morin (2001) faz distinções entre informação e conhecimento: a informação constitui-se no primeiro olhar sobre o objeto ou fenômeno e o conhecimento requer além do olhar, a análise, a síntese, a contextualização, o aprofundamento, a problematização sobre o mesmo.

A superação da lógica disciplinar faz-se em face da lógica profissional real como fundamento da formação atual embasada no Paradigma Emergente de Formação - PEF (NUÑEZ e RAMALHO, 2002). A segunda lógica explicita a condição transdisciplinar do conhecimento, estabelecendo interconexões entre os saberes bem como sinaliza para a reflexão e a postura investigativa como elementos centrais na formação do professor.

(Re) pensar a formação a partir desta premissa implica na visão formativa complexa e que não negligencia a relação teoria/prática, pois tratar da educação significa refletir sobre as principais problemáticas pertinentes ao contexto educacional e não somente disseminar determinados conteúdos que não dialogam entre si e entre outras áreas de conhecimentos.

Entendemos o conceito de formação a partir de Nuñez e Ramalho (2002), que compreende a formação como uma possibilidade de explicitar e desvelar pelo próprio formado o que foi aprendido, ou seja, ter a capacidade de saber fazer, de saber pensar e de saber situar-se.

Implica também na mudança de postura do professor, ou seja, na contemporaneidade, o professor não deverá apenas reproduzir o conhecimento, mas ir além desta mera reprodução, isto é, interpretar e intervir enquanto co-participes de um processo educacional de qualidade e que atenda as necessidades básicas sociais do ser humano em desenvolvimento permanente.

Investigar para intervir, colaborar, tornar-se parceiro carece de experiências formativas que disponibilizem mecanismos, espaços reflexivos e, principalmente, interação teoria/prática onde o próprio contexto escolar esteja articulado com os contextos de formação inicial, continuada e em serviço. Essa mudança de atitude necessita de uma reformulação do pensamento, de uma visão paradigmática ao invés de pragmática.

Para tanto, os cursos de formação para Tardif (2002, p. 274): consistem em introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de

carreira no meio universitário. [...] Eles devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação [...].

Na estrutura da formação sustentada pela lógica profissional real a ação engloba, simultaneamente, os atos de saber fazer, saber conhecer, saber conviver com o outro e, principalmente, saber conviver consigo mesmo (Delors, 2000). Aprender consiste no fazer e conhecer consiste no ato de aprender de forma intrínseca. O aprendiz nessa lógica formativa é concebido como um co-partícipe colaborado na produção de conhecimento, além de suas ações estarem fundamentadas na “inflexão teórica e prática”, ou seja, não age por agir e não pensa por pensar, todos esses atos estão interligados e arraigados a teorias e ações relacionadas.

A perpetuação da formação orientada pela lógica disciplinar cria cada vez mais um abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”. Esse abismo concorre para a descrença da maioria dos professores em relação a sua formação, a sua carreira e sua importância enquanto profissional.

Vale registrar a necessidade da mudança paradigmática da lógica disciplinar para a lógica profissional real, visão esta, destacada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) como Paradigma Emergente de Formação que visa renovar as concepções no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, a profissionalização do professor, a visão do aluno como um sujeito co-partícipe do seu processo de amadurecimento intelectual e de sua formação cidadã.

Isto implica necessariamente, na abertura da primeira lógica para a interpenetração da segunda lógica, e não simplesmente, anular uma delas. A formação docente (inicial e continuada) constitui-se também, e talvez, um dos elementos mais importantes para os estudos da criatividade nos campos da escolarização formal.

Considera-se que para acontecer uma reforma paradigmática significativa em relação à criatividade, ou seja, para compreendê-la como potencialidade inerente e formativa do sujeito em sua vida, necessita-se de oportunizar ao professorado vivências de atividades criativas, e não somente, no nível prático, mas teórico também.

Mesmo diante da necessidade emergente de uma formação técnica, tecnológica e profissional propiciadora do desenvolvimento da criatividade, a maioria dos currículos universitários e de cursos de formação continuada de professores, especificamente, não abordam de forma peculiar tal temática, o que ocasiona lacunas na formação docente em relação ao desenvolvimento da criatividade. Certamente, os desafios tornam-se maiores, uma vez que se não formamos professores que desenvolvam suas capacidades criativas, não ter-se-ão alunos que também desenvolvam suas capacidades criativas.

Entretanto, caso não se inicie pelo professor enquanto co-gestor da formação do aluno em sua vida escolar, possivelmente, as inovações pedagógicas não acontecerão com tanta clareza, relevância e significância. Pensar a criatividade como capacidade humana que necessita ser estimulada, experimentada e refletida, implica necessariamente, pensar no professor e no aluno como ponto de partida, no intuito de instrumentalizá-lo para que assim possa planejar e executar atividades pedagógicas sob a perspectiva do ensino criativo, sobretudo, avaliar o aluno e suas relações pessoais e sociais, o ambiente em que vivenciará o processo de ensino-aprendizagem na busca pela emergência da criatividade na escolarização ou formação do alunado.

Para tanto, a busca pela sistematização das atividades pedagógicas que fomentem as capacidades criativas dos alunos requer, por vez, o (re) conhecimento dos fundamentos, quer sejam eles, de natureza sociológica, psicológica, pedagógica, dentre outras, que explicitam tais atividades. Na atualidade, investigam-se os referidos fundamentos que servirão para fundamentar e tornar possível a socialização para a comunidade escolar, enfim, para toda a sociedade.

Como visualizado diante do exposto percebeu-se que a formação docente consiste em um dos principais elementos contributivos à mudança ou a reforma paradigmática do trabalho docente. Ela consiste no primeiro passo para a reformulação do papel e da atuação docente e da educação, por isso, um destaque maior para a mesma.

É no contexto da formação, e ela aqui está sendo entendida como espaços formativos desde a formação inicial até a continuada, portanto, de natureza permanente, que os futuros ou já professores criam e/ou determinam suas crenças educativas, isto é, seleciona conceitos, imagens do que significa o ato de ensinar, o ato de aprender, o papel dos professores e dos alunos, o papel da escola, enfim, o papel da educação na composição de um sujeito histórico.

O conjunto das crenças educativas nos processos formativos poderão ser reafirmadas em consonância com as experiências educativas enquanto aluno na educação básica e na própria formação profissional, ou poderão ser desmistificadas, caso, o professor tenha a condição de refletir e ressignificar suas crenças por meio de estudos aprofundados e fundamentados teórico-praticamente.

O papel da formação docente consiste em oportunizar ao professor adquirir certas habilidades de ensinar, conhecer o contexto e as estruturas fundantes dos processos de ensino-aprendizagem sob as várias áreas de conhecimentos (psicológicos, pedagógicos, histórico-filosóficos, antropológicos, sociológicos, dentre outras áreas de conhecimentos) bem como reconhecer as metodologias que permitem a aquisição de conteúdos pelos alunos, o papel destes em tais processos. Todo este processo deverá ser trabalhado sob enfoques teóricos e muito bem discutidos e refletidos.

#### **4 O PROCESSO PEDAGÓGICO: UMA VIA DE MÃO DUPLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL CRIATIVO DO ALUNO E DO PROFESSOR**

O processo pedagógico ainda compreende outros elementos de formação, a saber, as crenças, que necessitam serem incluídas explicitamente nas experiências formativas, pois as mesmas exercem fortes influências na *práxis* pedagógica, e na maioria dos casos, os professores não dispõem de consciência crítica sobre elas, aliás, muitas vezes, sequer reconhecem que estão lidando mais sob suas crenças nos processos pedagógicos que sob teorias pedagógicas que se coadunam com tais crenças.

Essa lacuna é evidente quando se revisou na literatura nacional e internacional em relação à formação docente e sua atuação profissional as concepções destes sobre a criatividade no ensino e suas práticas educativas nos *lôcus* escolares, e ainda, quando relacionou os depoimentos dos professores sobre algumas das características do ensino e da personalidade criativa com os depoimentos dos alunos sobre as mesmas questões, e houve certa discrepância entre as referidas concepções

Complementando as informações acima, ressalta-se a existência de discursos e práticas referentes ao ensino criativo e a personalidade criativa, assim como, os elementos condicionantes para a realização de práticas educativas mais criativas nos contextos escolares e acadêmicos de forma confusa, não fundamentada em teorias que discutem tal temática.

Nas pesquisas realizadas pelas autoras supracitadas, era comum visualizar despreparos intelectuais nos discursos dos professores quando questionados acerca da criatividade no ensino e como preparar os alunos nessa perspectiva, ora sendo apresentados em contextos de trabalhos semelhantes e contemporâneos discursos que tendiam a percepção da criatividade como um fenômeno inato ao ser humano, porém, na concepção inatista, isto é, que o sujeito já nasceria com tal característica, não podendo desenvolvê-la ou desenvolvendo muito pouco a mesma ao longo de sua vida.

Ora apresentavam-se discursos mais flexíveis em que a criatividade era percebida como um fenômeno histórico-cultural, ou seja, era de natureza biológica e cultural, simultaneamente. No entanto, quando relacionados seus discursos às práticas pedagógicas, as distorções se ampliavam. Tais distorções podem ser percebidas como despreparos intelectuais dos professores em relação à criatividade, sobretudo, mostravam-se dirigidos mais pelas crenças derivadas de suas experiências históricas e culturais que fundamentados em teorias científicas.

O referido despreparo tem várias fontes, sendo algumas delas, as experiências quando estudantes sob as referências de professores, de como eles ensinavam, de como eles acreditavam, e assim, passavam de geração a geração tais preceitos sobre a temática em questão, dentre outras (ROKEACH, 1981).

Essas referências têm grandes impactos para o professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Um dos grandes entraves relacionados ao distanciamento entre os discursos e as práticas pedagógicas dos docentes remete-se às crenças construídas em suas experiências estudantis, de formação e de atuação profissional.

Geralmente, as crenças não são levadas em consideração nos processos formativos, uma vez que os professores formadores trazem à tona conteúdos, conceitos e metodologias para serem vivenciadas nos cursos de formação, mas não relacionam direta e explicitamente quais os determinantes (crenças) que poderão atuar frente às compreensões conceituais das referidas teorias e práticas pedagógicas (PAJARES, 1992).

Os impactos das crenças são tão intensos nos tocante às práticas pedagógicas selecionadas pelos professores em sua atuação profissional que chega a consistir em verdades absolutas, portanto, irrefutáveis naquele momento, impossibilitando assim, o desenvolvimento profissional atrelado às mudanças necessárias e emergentes da própria profissão.

Juntamente com esse impacto das crenças educativas dos professores em sua atuação profissional, emergem outras crenças socialmente reconhecidas, mesmo que as realidades do campo de trabalho desses revele a necessidade de estarem permanentemente estudando e resignificando sua atuação, principalmente, pelo espaço de atuação ser extremamente dinâmico.

Essas crenças dizem respeito ao “dom”, a “vocação”, ao desejo romântico de ensinar, ao amor pelas crianças, pelo outro, pela educação e pela profissão bem como a transformação social que é a mola propulsora da educação em uma nação socialmente mais justa e digna, além da certa autonomia financeira e da empregabilidade considerada mais “fácil” em relação a outras profissões socialmente mais valorizadas.

Em relação ao “dom” e a “vocação”, muitos professores e a sociedade em geral confirmam essa condição como uma das habilidades que a docência exige. Faz-se necessário, nesse sentido, discutir tais crenças. O “dom” ainda hoje é considerado como um fenômeno especial a algumas pessoas. O mesmo estaria biologicamente arraigado ao sujeito, e assim, o determinaria, em grande parte, na condição de ser humano nas questões pessoais e profissionais.

Com o “dom” tudo ficaria mais simples, e neste caso, ser professor a partir dele seria uma tarefa bem menos árdua, aliás, talvez, nem precisasse existir seleções exclusivas para as profissões. Essa crença é bem antiga e remete a ideia de que o sujeito já nasce com aquele fenômeno, e, portanto, cabe ao mesmo desenvolvê-lo em toda a sua vida.

Com isso, a profissão professor, certamente, a profissão mais atrelada ao “dom”, sofreria, e vem sofrendo com uma desvalorização social profissional, que claro, não se pode vincular tal desvalorização somente a essa questão, mas certamente, ela é uma dos principais entraves no que diz respeito à desmistificação necessária de que para ser professor, ou exercer qualquer profissão, necessita-se muito mais do que um dom, mas esta carece de outros saberes e habilidades que se modificam temporal e historicamente.

Na atualidade, é frequente perceber nas práticas e discursos dos profissionais dessa área as crenças sobre o “dom” como um dos principais elementos motivadores de sua inserção nesse campo de trabalho, a ponto de servir de referência explícita e determinante para o sucesso do profissional.

Caso tenha ocorrido insucesso, frequentemente, as respostas recairão na seguinte afirmativa: não deu certo profissionalmente naquela profissão porque não tinha dom! Esta concepção ou crença é lamentável, uma vez que as profissões e todas as ações humanas sejam submissas às crenças, e ignore, geralmente, as teorias científicas que surgem a cada momento. Aqui não se deseja fazer apologia às teorias científicas em detrimentos dos saberes oriundos das crenças, mas sim, relacioná-las e resignificá-las para a tomada de novas decisões, reformulações de suas práticas profissionais e etc..

Certamente, a profissão que tome como base exclusiva, o “dom”, torne-se uma profissão desvalorizada e com flexibilidade exacerbada no sentido de que qualquer sujeito venha a tornar-se professor, sem necessariamente, vivenciar formação profissional específica. Realmente, qualquer sujeito poderá tornar-se professor, no entanto, sem uma devida formação em consonância com sua atuação profissional, a referida profissão continuará descrente pela sociedade em relação aos seus impactos no desenvolvimento social, histórico e cultural de uma nação.

Assim sendo, percebe-se que os cursos de formação, enfim, o sistema atual de formação cada vez mais fique aligeirado, desarticulada com os *lócus* escolares e, sobretudo, superficiais teórica e metodologicamente. Na atualidade têm-se cursos de Pedagogia, por exemplo, e não somente nessa área de conhecimento, que em três anos, o sujeito tornar-se-á professor.

Neste caso, a questão não incide apenas no tempo, que é mínimo, vale ressaltar, mas também na expansão institucional que as ofertas vêm sendo desencadeada pelo país afora. É crescente a expansão de instituições puramente mercantilistas, ou seja, que não estão preocupadas com a qualidade das experiências formativas em destaque, pelo contrário, estão voltados excentricamente pelos números, pelas cifras e recursos financeiros atrativos, inicialmente, para a publicização de determinadas instituições com o lema de que elas se inserem

em contextos onde outras instituições não desejam se inserir, e logo assim, detém o *status quo* de uma instituição parceira na formação docente e no desenvolvimento do país em termos de educação e formação profissional.

A questão é bem mais macro do que se imagina, pois, esta inserção tem trazidos danos para a profissão, principalmente, no tocante ao desprestígio social da mesma em todo o país. Toda instituição, mesmo que não tenha o compromisso de formar professores como deveria ser formada se insere nesses contextos e formam profissionais em fins de semana e em sua base de docentes, estes, na maioria das vezes, têm pouco prestígio intelectual no universo da educação local, regional e nacional.

A justificativa de ministrar cursos de formação de professores aligeirados e com uma base docente duvidosa intelectual e profissionalmente advém da lógica extremamente capitalista em que os cursos são bastante baratos, e com isso, não podem empregar professores com alto prestígio na profissão.

Diante do exposto, os cursos que preparam os professores nesse país, geralmente, são os mais carentes de recursos didático-pedagógicos, de espaços e de infra-estrutura adequada, pois, ensinar a ser professor, qualquer lugar é cabido bem como os profissionais que atuam nesses cursos são professores recém-especialistas, com pouca expressividade no cenário profissional e descomprometidos, em sua maior parte, com o processo, haja vista que os salários são baixíssimos, as condições de trabalho precárias, o que torna pouco atraente para àqueles profissionais considerados os melhores em suas profissões.

Assim sendo, como valorizar um profissional que não se sabe ao certo se o mesmo passou por uma formação adequada e quais serão os riscos desse profissional para a (de) formação dos futuros professores? Em geral não existem preocupações por parte das políticas públicas educacionais vigentes em banir essas modalidades de cursos aligeirados e que não formam o profissional, verdadeiramente.

Imagine um médico, um engenheiro, um advogado ou juiz ser formado em cursos aligeirados, superficial teórico e metodologicamente, sobretudo, desconexo com as realidades profissionais daqueles que estão sendo formados. Será que a sociedade não entraria em pânico e tomaria atitudes de enfrentamento a esses ciclos formativos porque o médico mal formado, logicamente, não saberia como salvar seu filho, ou ainda, o engenheiro construiria prédios mal elaborados que poderiam matar famílias, e o advogado ou juiz que estaria à sua disposição os destinos de milhares de cidadãos? Será que para estes profissionais, o “dom” ou a “vocação” o bastam para ser médico, engenheiro e advogado, e assim, se tornarem profissionais exemplares e dignos de atuarem profissionalmente em uma sociedade?

Esses questionamentos e outros não cessam neste momento. Existem muitas outras questões a serem discutidas, mas que não cabem aqui, por uma questão de delimitação de objeto de estudo e de suas facetas a serem investigadas. Porém, certamente, essas já indicam o quão é preocupante a realidade educacional e a realidade formativa, em geral, dos professores no Brasil e no mundo.

Outra crença que acompanha o professorado diz respeito ao “amor as crianças, aos outros, a educação, ao saber e a profissão”. O amor como já postulava Platão em seus escritos é indispensável para os sujeitos e suas ações no mundo, entretanto, em consonância com as

crenças acima citadas, também não consiste em um elemento determinante e exclusivista para ser professor (BARCELOS, 2006).

Ele é, na verdade, importante como motivação e prazer para exercer qualquer atividade profissional, mas não o único e preponderante. Aliado a ele, deverá vir os conhecimentos teórico-metodológicos necessários à apreensão da profissão professor, e tais conhecimentos somente poderão ser apreendidos nos contextos de formação e na docência, em particular, de forma interconectada.

Em relação à crença sobre o apreço pelo saber, esta deveria ter um efeito mais efetivo, pois, uma das preocupações em geral sobre a profissão professor, é justamente, a de que os mesmos não têm lido tanto. A busca pela formação continuada, geralmente, motivado mais pela remuneração e/ou salto quantitativo na carreira docente que pelo desejo de saber realmente.

Percebe-se assim que as crenças são fontes reguladoras do conhecimento humano, porém, os impactos delas no professorado variam em níveis e graus. Em certa medida, é mais cômodo para os professores crêem no amor pela educação, no amor pelos outros, no “dom” e na “vocaçãõ”, uma vez que gerará uma capa protetora e justificará, em parte, pela presença de professores mesmo apresentando certas dificuldades de ser professor por inúmeros motivos. Mas quando acontece o inverso, isto é, a necessidade da leitura, esta fica apenas na crença de que é necessário, mas na prática, isto vem acontecendo cada vez mais com menos expressividade no conjunto da categoria docente do país.

Não se deve esquecer também das crenças a respeito do ideal bonito, mas não tão praticado no cotidiano escolar e acadêmico, ou seja, a “transformação social” que a educação busca em um de seus objetivos educacionais. Muitos professores afirmam terem sido atraídos ao contexto docente por causa da possibilidade em contribuir para a transformação social de uma sociedade. Quando esses adentram no referido contexto, os mecanismos políticos, as próprias limitações de infra-estrutura, de gestão e os relacionamentos com seus pares se tornam elementos difíceis em continuar a acreditar nesse ideal de transformar a sociedade por meio da educação.

A autonomia financeira aliado à empregabilidade mais “fácil” oferecida pela profissão docente são crenças que acabam por atrair os futuros professores. A crença da facilidade de inserção em ser professor consiste em um dos piores enganos e erros que colaboram para proletarização da docência.

Essas crenças levam os professores a acreditarem que a educação é um processo simples, fácil de ser conduzido, e que não precisa de tanto domínio teórico-metodológico bem como a prática pedagógica em si não carece de tantas incursões teóricas ao longo do tempo: um professor poderá utilizar um plano de curso por dez anos, por exemplo, e este se manterá pertinente e cabível, sem alterações significativas por todo esse tempo.

Se o professor pensa dessa maneira, a formação permanente, o desejo nutrido do saber permanente sairá da linha de frente das habilidades necessárias ao professor, e assim, a crença de que amar o que faz e ter um “dom” já lhe basta para continuar sendo professor. Parece pouco óbvio, mas é a realidade, e que precisa ser alterada para que a educação e a profissão docente deixem de ser considerada, pelo menos em tese, uma profissão importante para a humanização do homem e de sua relação com o mundo do trabalho, e passe a ser um elemento decorativo ou figurativo na sociedade atual.

Com essas crenças arraigadas ao pensamento/ação do docente e da sociedade em geral, torna-se difícil lutar pela revalorização da docência, se é que algum dia ela foi valorizada de fato, pelo menos, impedir, de certa forma a continuidade da desvalorização da docência.

A luta pela revalorização da docência significa também lutar contra a massificação do ensino, contra as condições do trabalho docente precárias, e muitas vezes, insignificantes para a configuração real de uma docência que ensine e que o aluno aprenda, ou melhor, que tanto o professor quanto o aluno aprendam significativamente.

Implica também na luta pela ressignificação das políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente bem como refletir sobre o descompasso entre o aumento constante das exigências para a atividade docente e as condições mínimas para tal atividade.

## 5 CONCLUSÕES

Sabe-se que, na maioria das vezes, os professores não experimentaram práticas escolares de cunho criativo, até porque no momento histórico que a maioria deles foram formados, a concepção de educação, de aluno, de professor, de ensino, de aprendizagem eram distintos conforme literatura acerca da história da educação (CAMBI, 2000).

Porém, não compete ao professor a responsabilidade exclusiva de dirigir os processos educativos críticos. O ambiente também serve de elemento estimulador e facilitador e/ou o contrário em relação ao trabalho criativo. Tal caracterização traduz-se num elemento tão importante quanto às figuras do professor no desenvolvimento do potencial criativo no contexto escolar. Além do professor, do aluno, do ambiente, três pilares emergem no intuito de desenvolver-se no cenário escolar: a heterogeneidade (diversidade cultural, de valores, de crenças), as percepções dos alunos e dos professores têm de si mesmos e o clima de sala de aula

O respeito à individualidade, a liberdade, a disciplina, responsabilidade, segurança psicológica e tolerância, o reconhecimento e a valorização dos trabalhos e avanços de cada aluno, a afetividade originada de motivações intrínsecas, extrínsecas e sinérgica e a mobilização para atividades educativas diversificadas configuram-se em características peculiares ao ensino criativo.

Uma justificativa plausível relativa às referidas incoerências decorre do contexto pedagógico, geralmente, pouco favorável à criatividade. Perrenoud (2000) aponta o peso das tarefas fechadas, dos exercícios e das rotinas excessivamente burocráticas e de suas relações utilitarista do trabalho como um dos fatores do contexto pedagógico que implica na pouca expressão do desenvolvimento da potencialidade criativa do professor e do aluno, além das lacunas referenciadas na formação docente anteriormente.

Leva-se a crer, então, que os professores discursam e praticam atividades na dimensão criativa, intuitivamente, isto é, utilizam-se das crenças ou como afirma Ramalho, Nuñez e Ohara (2009) das suas Teorias Implícitas e se fundamentam a partir delas para confirmar, validar e vivenciar práticas pedagógicas na perspectiva da criatividade, sem necessariamente, estarem de fato trabalhando nesta perspectiva.

Sendo assim, torna-se latente a necessidade de os professores se autoformarem na perspectiva do ensino criativo. Entretanto, não serão somente os cursos de formação, mas sim, cursos e experiências que os motivem e fundamentem, sobretudo que possibilitem a refletir

sobre as crenças que orientam os professores em relação à importância e a fundamentação teórico-metodológica da criatividade no processo de ensino-aprendizagem.

Mediante as reflexões dos professores sobre suas próprias crenças a respeito da criatividade enquanto eixo norteador de práticas pedagógicas bem como os impactos dela na formação dos alunos-professores visualizar-se-ão possibilidades de repensar a diminuição do distanciamento entre o dizer e o fazer pedagógico criativo, de ir além da compreensão desse distanciamento, mas também em refletir sobre como se modifica tal estrutura de desconexão.

Percebe-se assim, que um dos maiores desafios a superar no ensino, neste caso, refere-se à investigação mais fecunda acerca do desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos a partir dos professores responsáveis pelas formações dos futuros professores ou professores já em exercício concomitantemente a sua formação profissional inicial.

Outro desafio consiste em sistematizar formações continuadas adequadas para os professores universitários de licenciaturas nas variadas áreas de conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem criativos, sobretudo, cujas reflexões os possibilite a compreender sobre o próprio processo educativo mediante suas concepções e revisões de práticas pedagógicas.

Uma formação que revise as raízes e as razões cujas quais guiam as concepções e práticas, aproximando o pensar do fazer, o discurso da prática, enfim, que articule teoria/prática e como afirma Ramalho, Nuñez e Ohara (2009) que tenham a oportunidade de transitar das Teorias Implícitas para as Teorias Explícitas no sentido de conceber e praticar atividades criativas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. **Criatividade** : múltiplas perspectivas. Brasília: Editora UnB, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4ª ed., Editora Cortez: São Paulo, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NUÑEZ, B. I.; RAMALHO, B. L. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: Oliveira, V. Q. S. F. **O sentido das competências no projeto político-pedagógico**. EDUFRN: Natal, 58p., 2002.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; UEHARA, Fabia Maria Gomes. As Teorias Implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam Ciências Naturais e futuros professores em formação: a formação faz diferença? **Ciências & Cognição, 2009; Vol 14 (3)**.

PERRENOUD, P. 2000. **Pedagogia diferenciada**: das intenções a ação. Editora Artmed: Porto Alegre, 2000.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B. e GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o**

**ensino.** 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROKEACH, Milton. **Crenças, atitudes e valores:** uma teoria de organização e mudança. Trad. de Angela Maria Magnan Barbosa. Rio de Janeiro: Ed. Interciência, 1981.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRE, Saturnino De La. **Dialogando com criatividade:** da identificação à criatividade paradoxal. São Paulo: Madras, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.