



**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O PAPEL DAS CRENÇAS DOS DOCENTES NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DOS ESTUDANTES**

*Carlos Manuel Ribeiro da Silva*¹

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO (UMINHO), Portugal

*Fábio Alexandre Araújo dos Santos*²

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN), BRASIL

RESUMO

O artigo objetiva rever a literatura a respeito das crenças docentes no contexto da criatividade na escola, bem como refletir sobre condições necessárias na formação dos professores relativas à sua promoção. Assim, as influências no tocante ao (des)favorecimento desta potencialidade nos alunos consistem num dos elementos essenciais para a referida discussão. Como questão de investigação intenta-se desvelar qual é o papel das crenças docentes, e da formação dos professores, no tocante ao desenvolvimento da criatividade nos alunos. As pesquisas relativas à criatividade têm emergido com mais recorrência a partir do século XXI, embora se verifique ainda existir muitas dificuldades conceituais em demarcar as características da personalidade criativa, tanto dos alunos quanto dos docentes, de atividades educativas consideradas fomentadoras dessa potencialidade no contexto educativo, nomeadamente no âmbito da formação de professores. Em face deste cenário, as crenças docentes constituem-se como um dos componentes essenciais na formação destes profissionais e, por inerência, na compreensão do que consiste a criatividade, assim como as principais condições (des)favoráveis em como desenvolvê-la no âmbito educativo. Com o objetivo de aprofundar a temática é de suma importância conhecer o que os professores entendem por criatividade, quais as estratégias pedagógicas utilizadas para desenvolvê-la com os estudantes, assim como perceber qual o papel da formação docente na sua concretização. Como síntese da reflexão entende-se como necessário investigar as crenças dos profissionais sobre a criatividade, as crenças mais resistentes às mudanças que podem impedir o desenvolvimento da criatividade dos alunos no seu contexto de escolarização, como também analisar alguns pressupostos da formação de professores que podem (des)favorecer a (auto)crítica relativa ao papel influenciador das crenças nesses contextos.

¹ carlos@ie.uminho.pt, membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).

² alexandre.araujo@ifrn.edu.br, membro do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e Sociedade (G-TRES).

Palavras-chave: Desenvolvimento da Criatividade; Crenças dos Docentes; Educação Integral; Practicum como Expressão dos Princípios da Formação de Professores, Inovação Curricular e Melhoria da Escola; Conhecimentos Profissionais.

Introdução

O objetivo deste artigo, que se configura numa revisão de literatura relativa às crenças docentes a respeito da criatividade na escola, assim como do papel da formação no desenvolvimento da criatividade (tanto do professor como do aluno), consiste em discutir as suas influências em relação ao (des)favorecimento do desenvolvimento da criatividade dos alunos. Como questão de investigação pretende-se responder a seguinte indagação: qual é o papel das crenças docentes, e da própria formação dos professores, no tocante ao desenvolvimento da criatividade dos alunos?

Decerto, as discussões sobre a necessidade do ensino criativo e da escola como um espaço propiciador/inibidor da criatividade não é algo novo. Entretanto, continua urgente desde o início do século XXI como reflete De La Torre (2003, p. 130): “en el tercer milenio, la mayor riqueza de los pueblos no residirá ya en los bienes procedentes del campo ni de la transformación tecnológica de los mismos, sino en las personas, en la capacidad creativa de los trabajadores”.

Vygotsky (2011), por exemplo, já sinalizava sobre a necessidade de a escola tornar-se num lugar em que favorecesse mais a criatividade dos estudantes. Nesta mesma perspetiva, Gal'perin (1989) também discutia a importância do desenvolvimento da criatividade do aluno e se referia à escola como um dos espaços *sine qua non* em propiciar tal desenvolvimento, evidenciando nas suas investigações, o princípio da “Aprendizagem Criativa”, e nesse princípio sistematizava etapas que seriam cruciais para o fomento do ensino mais criativo ao enfatizar a necessidade de o ensino ir além das dimensões *reprodutivas* e *produtivas* para a dimensão *criativa*.

Recentemente, autoras como Nakano, Fusaro e Batagin (2020) discutem sobre o desenvolvimento da criatividade em contextos escolares/educativos, mais, precisamente, práticas educativas que favorecem/inibem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Essas discussões refletem-se também na necessidade de investigarmos o papel das crenças dos docentes em relação à conceção de criatividade como um bem social e não apenas como uma capacidade inerente a alguns sujeitos. É uma necessidade emergente, visto que, em pleno século XXI, estamos ainda a discutir quais são as conceções de criatividade, quando já deveríamos estar no nível de sabermos quais e como atuam as crenças docentes neste contexto que (des)favorecem o desenvolvimento de tal potencialidade no espaço escolar e formativo.

Aludimos, de seguida, à formação inicial de professores como elemento decisivo para trabalhar essas crenças e, sobretudo, para criar condições favoráveis ao seu desvelamento (Alonso & Silva, 2005; Marcelo, 1999; Marcelo & Vaillant, 2018), no sentido de despoletar e

potencializar a criatividade dos estudantes, candidatos a professores, e, por inerência, dos alunos nos contextos escolares. Desse modo, situamo-nos nalgumas condições da formação de professores como contributos para a criatividade, tantos dos estudantes candidatos a professores, como, por inerência, dos alunos, ao nível da discussão de algumas aportações dos seguintes elementos: princípios da formação, inovação curricular e melhoria da escola, conhecimentos profissionais (da criatividade isomórfica), que nos surgem como fundacionais dos planos dos cursos, tendo em vista a persecução de uma formação que queremos de qualidade. Isso significa a promoção, de entre muitos outros conhecimentos e competências, nomeadamente, daquela capacidade que permita aos professores mobilizá-los no sentido de tornar os processos de ensino e aprendizagem inovadores e criativos, por lógicas isomórficas.

Terminamos com uma menção sucinta de deixar em aberto algumas das questões refletidas no texto sobre o papel das crenças dos professores no desenvolvimento da criatividade a partir do compromisso com a educação pública, como um trabalho holístico e sistematizado das instituições formadoras, da escola, dos professores e dos alunos.

Desenvolvimento da criatividade do aluno sob o prisma da educação integral

Ensinar e aprender com base em práticas pedagógicas criativas requer muitos desafios na profissionalização e profissionalidade do professor, tanto em relação à formação dos profissionais da educação, quanto ao sistema educacional em que atua. Contudo, no campo escolar, a realidade possui outra configuração que contribui para o impedimento, geralmente, do desenvolvimento da criatividade, como afirma Núñez (2010, p. 146):

A assimilação dos conteúdos, a apropriação de habilidades e hábitos, segundo modelo da cultura estabelecido nos conteúdos escolares, não garantem por si mesmos a assimilação da atividade criativa do aluno [sublinhado nosso], embora o professor o familiarize com esse tipo de atividade. A informação e a compreensão por parte do aluno, nesse processo, não garante por si só a apropriação da atividade criativa.

Assim, ensinar exige ir além da (re)produção do conhecimento, ou seja, exige criarmos novas relações com atitudes inovadoras no processo de aprendizagem escolar. Luria (2005, p. 107) afirma ser imprescindível o papel ativo da escola no desenvolvimento do aluno de forma integral, visto que,

[a] escola, como a própria vida, é um poderoso fator formativo; seria um grave erro subestimar esta influência formativa e pensar que as ‘capacidades inatas’ determinam inevitavelmente o futuro da criança, e que as dificuldades que algumas encontram para aprender se devem a um baixo nível de ‘capacidades inatas’.

Sobre o princípio da aprendizagem criativa, a partir da “Teoria da Ação”, de Gal'perin (1989), a escola e os seus profissionais devem contribuir para o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos e professores, pois, tal como afirma Llantada (1986, p. 30),

en el proceso docente, la independencia cognoscitiva se puede caracterizar como la capacidad intelectual del estudiante para escoger los elementos esenciales y secundarios en los objetos, fenómenos y procesos mediante su generalización. La independencia cognoscitiva se evalúa, además, por la capacidad del individuo para aplicar convenientemente los conocimientos.

A autora ressalta, a partir destas reflexões, que a formação da atitude criativa dos alunos consiste numa tarefa complexa e dinâmica, sendo necessária uma docência focada para o favorecimento da capacidade criativa dos alunos sob novas conceções de planeamento, das metodologias utilizadas e da organização didática que objetivem uma aprendizagem com alto grau de independência, no sentido de alcançar um alto nível de intelectualidade científico-crítico. Klimenko (2008, p. 195), afirma-nos que “el cumplimiento del objetivo dirigido a fomentar una educación en prole de la creatividad requiere de una elaboración de pautas y estrategias metodológicas específicas, cuya operacionalización depende a su vez de una sólida conceptualización en torno al concepto de la creatividad”.

A necessária transição do pensamento crítico para o pensamento científico-crítico é uma das novidades nessas discussões, uma vez que o aluno precisa de saber o conhecimento científico, mas também dominá-lo com vista a (re)construí-lo, a questioná-lo e problematizá-lo. Resumindo, a desenvolver, ‘no todo’, as suas faculdades mentais.

A instituição escolar, decerto, tem avançado de forma muito lenta quando o objetivo é o fomento do desenvolvimento das capacidades intelectuais mais diversas, incluindo, a criatividade do aluno. Geralmente, tal instituição desfavorece essas capacidades mediante atividades, excessivamente memorísticas. Llantada (1986, p. 53), a este respeito, afirma que

la situación problemática tiene dos aspectos básicos: el conceptual y el motivacional. El primero refleja la propia contradicción. En cuanto al aspecto motivacional se puede decir que expresa la necesidad de salir de los límites del conocimiento a partir de elementos ya asimilados.

Na verdade, variadas características referentes à organização de atividades criativas na escola também precisam de ser consideradas, como a *flexibilidade do pensamento*, as *experiências formativas por meio de situações-problema*, a *promoção diversa das soluções originais para situações-problema*, a *realização de questionamentos sobre o conhecimento estudado*, dentre outras características (Nakano & Wechsler, 2006). Nesse âmbito, Vygotsky

(2008, p. 73) reafirma que “se o meio ambiente não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso”.

O desenvolvimento da criatividade no contexto educativo para a “Teoria Histórico-Cultural”, de Vygotsky, transpõe-se às condições concretas (des)favorecedoras no tocante aos processos de ensino e aprendizagem porque, de acordo com Santos (2013, p. 73), “também depende invariavelmente da personalidade dos sujeitos que estão implicados nesse processo por meio de mobilizações dos recursos específicos da sua personalidade considerada criativa, como por exemplo, a imaginação, o pensamento produtivo e a prática”. Coadunando com o exposto, Martínez (2006, p. 90), em relação ao ensino criativo, afirma que,

a criatividade no processo de aprendizagem escolar implica em operações e estratégias que se caracterizam pela transferência personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva ‘alimentam’ o processo de aprender criativamente.

Esses elementos apontados têm o intento, tanto de contextualizar o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem criativos, quanto o de contribuir diretamente para o seu desenvolvimento. Entretanto, o contexto escolar precisa de ser relativizado quando assumimos que nos parece contraditório, visto que pode (des)estimular a criatividade dos envolvidos naquele contexto (De La Torre & Violante, 2006).

A discussão sobre a relativização de contextos que favorecem/inibem o desenvolvimento da criatividade dos alunos tem sobressalto em Martínez (2006, p. 90) ao pontuar características importantes quando voltadas para a promoção ensino mais criativo, a saber: a) *configurações subjetivas* do aluno construídas ao longo de sua história de vida; b) *subjetividade social* do espaço escolar; c) *sentidos subjetivos* que emergem na relação pedagógica no próprio processo de aprender. Por isso, a dificuldade de compreendermos de forma estanque ou estereotipada determinados espaços, determinadas características criativas dos alunos ou algumas metodologias propiciadoras de tais características, conforme já mencionado, pois para ensinarmos e aprendermos criativamente dependemos das configurações subjetivas de cada estudante, da subjetividade social dos espaços e dos sentidos subjetivos peculiares das práticas pedagógicas.

Esses elementos, a nosso ver, são norteadores na compreensão sobre o que pode favorecer/desfavorecer no tocante às práticas educativas mais criativas porque o surgimento de práticas que desenvolvam a criatividade dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem compreende vários elementos (co)participantes desses processos. Na seção a seguir tratamos do papel das crenças no contexto do ensino criativo.

Desenvolvimento da criatividade a partir do estudo das crenças docentes

Um dos principais contributos para promover a inclusão da criatividade como referencial nas práticas educativas consiste na possibilidade de os educadores refletirem sobre as suas próprias crenças a respeito da criatividade, no âmbito do contexto escolar. É sabido que as crenças não compreendem os únicos fatores nesse contexto, no sentido de impedimento, por exemplo, do surgimento de práticas educativas criativas.

Neste sentido, as crenças podem conduzir, por exemplo, o professor e os alunos a (des)desfavorecer o desenvolvimento da criatividade, mas ao mesmo tempo, por meio delas, podemos descobrir algumas concepções sobre a criatividade e a partir dessas concepções discutirmos, questionarmos, e, por conseguinte, repensarmos os conceitos e práticas relativos a essa temática (Barcelos, 2007).

Partindo do prisma da crença, mais especificamente, da crença docente a respeito da criatividade, o professor configura-se como um ator principal, mas em consonância com os seus alunos, com o contexto escolar e formativo, ou seja, ele sozinho não é o único responsável pelo desenvolvimento dessa potencialidade nas práticas educativas.

Educar numa perspetiva da educação integral exige do professor, dos alunos, da escola, dos materiais e metodologias, atitudes distintas daquelas usuais nos espaços escolares, como, por exemplo, propiciar uma relação entre alunos e professores e entre alunos e gestão escolar de forma mais democrática, corroborando para que todos esses atores envolvidos se sintam (co)participantes na construção de uma educação integral que privilegie também a criatividade humana.

A promoção de uma formação humana integral transforma a condição de professor como mediador e/ou facilitador da aprendizagem do aluno, exigindo dele trabalhar na perspetiva de abordagens teórico-metodológicas que considerem o pensamento divergente e complexo e a manutenção do diálogo como a base da atividade pedagógica.

As práticas pedagógicas criativas propiciam uma participação mais efetiva e qualitativa dos alunos nos seus processos de construção do conhecimento escolar e/ou formativo, estimula o diálogo e tem como principal característica, atitudes mais abertas e flexíveis no cotidiano das resoluções de situações-problemas e constituem-se também em elementos cruciais na materialização das atmosferas criativas (Ramalho, Núñez & Gauthier, 2004).

Neste caso, podemos elencar algumas características não deterministas que, eventualmente, promovem atitudes criativas nos alunos e professores e que por meio do estudo das crenças docentes poderíamos incentivar, entre outros aspetos: a discussões de maneira que propiciem respostas diversas mediante perguntas criativas em relação à colocação de um determinado problema, de forma contextualizada; a possibilidade de refletir, e de forma sensível, sobre as oportunidade que os próprios alunos vivenciam e que acabam por contribuir para a

expressão e exploração de atitudes inovadoras frente aos problemas em destaque; o respeito como referencial no que concerne ao apreço sobre os pontos de vistas dos alunos, além de experimentar uma gama de estratégias de ensino inovadoras em prol da busca por uma escola criativa e sujeitos criativos (Alencar & Fleith, 2008).

Nesse sentido, o professor deve apresentar uma postura de mediador com atitudes de incitador, questionador e que promova a participação coletiva dos alunos na produção de conhecimento no contexto escolar. De La Torre (2003, p. 8), a este respeito afirma que uma escola criativa

se manifiesta en la propuesta de objetivos didácticos, em las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero sobre todo en la *metodología utilizada*. La divergencia y pluralidad de ideas encuentran en el método un reto a su profesión, de igual modo que el paisaje provoca al artista, los volúmenes al escultor, los espacios al arquitecto, o lo desconocido al investigador. El profesor creativo recurre con frecuencia a estrategias variadas y motivantes, participativas, implicativas, de autoaprendizaje. Transmite la imagen de que es el propio alumno el que aprende por sí mismo y en su relación com los compañeros.

As reflexões acima demonstram que as dimensões do ensino precisam discutir sobre a necessidade da dimensão didática numa perspectiva de construção do conhecimento a partir da indagação, da cooperação, da reformulação de problemas, com o intento de transcender o nível de ensino reprodutivo e produtivo e alcançar a dimensão criativa do ensino (Núñez, Ramalho & Leite, 2018).

Assim, o espaço educacional que visa promover a criatividade deve reconfigurar a organização curricular das instituições de ensino, principalmente, porque na maioria dos casos, a escola, em pleno século XXI, ainda se constitui como um espaço social que não favorece significativamente o desenvolvimento da criatividade. Tal como aponta Vygotsky (2009, p. 56),

na velha escola promovia-se a atividade criadora das crianças em torno de temas de composição apresentado pelo professor, e fazia-se com que as crianças desenvolvessem por escrito esses temas ajustando-se o mais possível ao estilo literário dos mais velhos ou ao dos livros que lessem. Tais temas eram habitualmente estranhos à compreensão dos alunos, desligados da sua imaginação e dos seus sentimentos. Não se mostravam às crianças exemplos do modo como deviam escrever e só muito raramente o próprio trabalho se referia a um fim compreensível para as crianças, próximo delas ou ao seu alcance. Os pedagogos que assim procediam orientavam mal a criação literária da criança, matavam a sua beleza natural, os traços peculiares e o brilho da linguagem infantil, obstaculizavam o domínio da linguagem escrita como meio de exprimir as suas ideias, os seus sentimentos.

Das reflexões abstraídas acima conseguimos compreender que a escola, geralmente, se configura mais por práticas pedagógicas que pouco auxiliam o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, entretanto, como refletido neste artigo, a própria escola mesmo que “mate” e “atrofie” a criatividade do aluno, pode-se constituir também um espaço interessante para o desenvolvimento dessa potencialidade e, para isso, deve reconhecer a criatividade como um dos princípios basilares no contexto educacional. Na seção a seguir tratamos dos conceitos das crenças educacionais.

Concetualização das crenças educacionais

As discussões relativas às crenças docentes são originadas, sobretudo, por meio do “Paradigma do Pensamento do Professor” – PPP. O pilar principal do PPP é o pensamento do professor como um significativo preditor do seu comportamento que pode ser analisado por meio de reflexões em relação ao seu comportamento desde o processo de planeamento, perpassando pela ação docente até aos momentos posteriores a essa ação.

Assim, após essa análise minuciosa podemos abstrair as crenças que predominam nas suas práticas profissionais, neste caso, referentes ao conceito da criatividade e como podem (des)favorecer o desenvolvimento dessa potencialidade humana. Marcelo (2009), neste sentido, enfoca que a diferença da investigação sobre o pensamento de professores de outras abordagens é, sobretudo, decorrente do objetivo de se conhecer como raciocinam os professores durante seu trabalho docente. Para Marrero (1994, p. 11), as crenças

possibilitam a compreensão das distintas tomadas de decisões dos professores para planejar e implementar seu ensino, assim como para argumentar porque escolheu determinados caminhos, estratégias, conhecimentos, e não outros. Seus estudos contemplam explicações referentes à estrutura interna das representações docentes sobre o ensino, o processo de mediação e o currículo.

As crenças educacionais podem assumir outras terminologias e algumas dessas referem-se às “teorias expostas” e às “teorias em uso”, propostas por Argyris e Schön (1988), e às “crenças epistemológicas” referidas por Hofer (2004), embora seja o contexto do ensino o princípio que rege todas essas denominações. Pajares (1992, p. 309) em relação a essa diversidade terminológica aponta que as crenças podem emergir sob as seguintes formas:

Atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, sistemas conceptuais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social.

Entretanto, utilizamos a nomenclatura “crenças educacionais” por sintetizar as demais terminologias citadas acima e adotar tal termo constituiu-se numa escolha desses investigadores.

As crenças docentes apresentam maior relevância cientificamente a partir da década de 1980 com o surgimento do referido Paradigma. O surgimento desse Paradigma ocorreu por divergir dos pressupostos do Paradigma Positivista predominante à época em que o ensino se centrava na mera transmissão do conhecimento, no enfoque do conteúdo enciclopédico e pela rigidez na organização curricular, muitas vezes, agrupadas em “caixinhas” que não dialogam ao longo da formação escolar estudantil, embora, na atualidade, ainda vejamos a centralidade na transmissão do conhecimento.

As investigações sobre as crenças dos professores, para Pajares (1992), implicam o desvelamento da essência das práticas docentes exercidas que acabam por permitir a compreensão do que fazem e por que agem e pensam subjugados a determinadas crenças a respeito, por exemplo, de conteúdos, métodos, processos avaliativos e outros elementos que compunham a docência na sua complexidade.

Essas mesmas investigações também podem desvelar algumas contradições inerentes aos próprios sistemas de crenças desses profissionais quanto à concepção da criatividade, ao seu desenvolvimento e aos elementos que podem inibir/estimular o potencial criativo do aluno na sua trajetória escolar.

É no confronto das crenças dos docentes com as teorias pedagógicas que esses sistemas, possivelmente pode suscitar algumas mudanças significativas no tocante à sua *práxis* pedagógica. Novamente com Pajares (1992, p. 328), “[a]s crenças educacionais dos futuros professores desempenham um papel crucial em sua aquisição e interpretação de conhecimento e comportamentos, de ensino subsequente”.

As crenças assumem, então, um valor educativo para os professores ao pensar/agir sobre as suas práticas profissionais, e, neste caso, pensamos que essas reflexões se constituem numa das necessidades educativas e formativas mais urgentes em pleno século XXI e que após duas décadas deste século, ainda são minimamente discutidas nos cenários formativos e, por conseguinte, pode-se tornar num obstáculo ao desenvolver de uma *práxis* educativa mais criativa.

Para Barcelos (2007), as crenças configuram-se numa “rede intrincada de fios” que ligam e religam as experiências contextualizadas vividas pelos sujeitos numa dimensão concreta da atividade humana. Implica dizer que as crenças não agem isoladamente, mas sim, a partir de uma visão dialética, pois as crenças estão em permanente interação e transformação e são as principais ferramentas para o provimento de necessidade de transformação pelos próprios sujeitos. Neste mesmo pensamento, Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p. 131), afirmam que as crenças educacionais dos professores consistem em “filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas”. Nesse caso, as crenças regulam e filtram, de certa forma, o que os professores apreendem quando estão diante de teorias e práticas profissionais.

Esse filtro influencia bastante a vida profissional dos professores, uma vez que, apesar das formações e das teorias pedagógicas experienciadas nos espaços formativos, o agir profissional não necessariamente tem como base somente tais vivências formativas. Com isto, não estamos a dizer que a formação não tem impacto importante no agir profissional do professor, pois, entretanto, as crenças que o professorado tem sobre o seu cenário profissional antes mesmo de se tornarem docentes, muitas vezes, criam “ilusões” ou lugares-comuns ou até mesmo “zonas de conforto” atrativas às realidades vivenciadas.

As crenças, em síntese, compreendem as experiências adquiridas pela prática profissional que são construídas no seu cotidiano, tendo como base a trajetória de vida de cada professor, que se situa, às vezes, como referências únicas de se ensinar, de se aprender, da ênfase nos conteúdos e nas formas de avaliar todo esse processo complexo e dinâmico e que requer o desenvolvimento da criatividade não somente dos alunos, mas também dos professores, dos gestores. Deste modo, na seção a seguir tratamos das características das crenças educacionais.

Caracterização das crenças educacionais

Wehling e Charters (1969) foram os pioneiros nos estudos sobre as crenças pedagógicas e/ou educacionais. Nas suas investigações científicas como resultado de uma análise fatorial que teve 966 professores de distintos níveis de ensino foram desveladas oito dimensões das crenças educacionais, a saber: *ênfase no conteúdo das disciplinas; adaptação aos alunos; autonomia do estudante versus a direção do professor; distanciamento emocional; consideração do ponto de vista do estudante; ordem na aula; trocas de experiências entre os estudantes e a aprendizagem integradora.*

A partir destas dimensões das crenças educacionais dos professores podemos organizá-las em duas vertentes: a visão tradicional e a visão progressista que permeiam os docentes sobre o seu contexto profissional. A perspectiva tradicional é centrada nos conteúdos e a progressista é centrada nos alunos. Nesse contexto, percebemos que não é suficiente apenas saber quais são as crenças dos professores, mas também saber as visões dessas crenças que estão a tomar como referência para as suas atuações profissionais.

A caracterização das crenças educacionais tem ainda como destaque a referência a autores como Marcelo (2009), Nuñez, Ramalho e Uehara (2009), Díaz et al. (2002), Santos (2013), dentre outros. Segundo Díaz et al. (2002), as crenças educacionais apresentam determinadas características, tais como: *temporalidade e perpetuação* mesmo diante da concepção do ser humano como histórico, dialético e complexo; formação de um *sistema de crenças* pela transmissão cultural e social; *função adaptativa* do sistema de crenças como regulador da concepção de mundo, de si e do outro; *filtros* que comportam características afetivas, processuais e episódicas em situar-se no mundo; o *pensamento como precursor* e ao mesmo tempo filtro das

crenças que influencia diretamente na reestruturação do processamento da informação; *crenças epistemológicas* que possibilitam interpretar o conhecimento produzido socialmente; *sistema hierárquico de poder das crenças* em relação a outras crenças; crenças mais antigas que possuem *maior dificuldade de mudanças*; *relativa raridade de mudança de crenças* na fase adulta; as crenças como *instrumentos de definição e seleção de ferramentas cognitivas* para interpretação, planeamento e tomada de decisão dos sujeitos; poder de influência das crenças na *perceção das realidades* pelo sujeito.

As crenças educacionais são um sistema que produz constructos que servem de parâmetros para os docentes pensarem, isto é, são guias de orientações das práticas de ensino dos professores. E ainda ressalta que as crenças como um sistema é de *natureza tácita; não são, necessariamente, coerentes*; são *dinâmicas*, e, apesar da raridade da possibilidade de mudanças, estas também *são sujeitas a transformações*, mas de forma gradual.

Entretanto, sabemos que as características citadas são relativas, visto que no sistema de crenças dos sujeitos, existem singularidades, contextos históricos e concretos distintos nos quais eles se fazem docentes, isto é, as crenças não se constituem como universais, mas sim como referenciais importantes a serem levados em consideração, inclusive nos projetos de formação docente.

Crenças como obstáculos nas mudanças da postura profissional dos docentes

O conhecimento profissional do professor é resultante histórica e concretamente das relações entre os múltiplos saberes (saber académico/ teorias implícitas/ rotinas e guias de ação docente e crenças educacionais). Como recorrido, várias ações e decisões docentes tomadas, geralmente, são materializadas sem uma devida fundamentação teórica e/ou sem uma consciência crítica relativa ao “porquê” daquela tomada de decisão. Porlán (1989, p. 67) também coaduna com o pensamento exposto e explicita que o professor, em geral,

actua de acuerdo con rutinas no fundamentadas y poco reflexionadas, se desarrollan principios y creencias de acuerdo con las aparentes evidencias empíricas que aporta la experiencia, se desprecia la teoría pro rechazo al academicismo racionalista y se ignoran los modelos explicativos de la conducta profesional.

Diante do exposto, surgem alguns possíveis obstáculos que são apresentados no contexto profissional do docente de maneira variável e flexível, ou seja, o que para um determinado professor/ grupo de professores se apresenta mais conflituoso, difícil de solução, tendente a ser mais resistente à mudança, para outros, pode-se apresentar menos conflituoso, difícil e menos resistente à mudança. Rokeach (1981) corrobora com o argumento acima ao afirmar que as crenças podem situar-se na dimensão central ou periférica no seu sistema, o que inviabiliza

pensarmos em algo como estanque, estereotipado ou universal, em termos de crenças.

Ressaltamos, assim, dois pontos fulcrais no tocante à compreensão dessa tendência-obstáculo bastante comum entre os docentes e que pode contribuir para um certo impedimento de estes avançarem nas suas crenças referentes à criatividade no espaço estudantil: a) a crença de que as suas ações são desconectadas das teorias, isto é, baseadas apenas em evidências empíricas; b) a negação dos docentes em relação aos modelos explicativos (academicismo) de sua conduta profissional.

Nesse mesmo pensamento, Freire (2007, p. 79), destaca que a impossibilidade de o docente descolar a teoria da prática e vice-versa, posto que a teoria “implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”. A teoria alheia à prática social pode ser comparada a um livro disponível numa biblioteca que ninguém lê, configurada em apenas num mero palavreado, que Freire (2007) denominou de verbalismo. Para o autor, as críticas feitas em relação à teoria não é a teoria em si, mas sim o gosto pela “palavra oca”, descomprometida com a realidade.

Assim, partindo e concordando com o pressuposto freireano que a teoria não pode ser desarticulada da prática, as crenças educacionais que o docente tem a respeito do que é ser professor, dos processos de ensino e aprendizagem só confirmam que “a experiência mostra um isomorfismo entre como aprendem os professores-alunos e suas práticas iniciais na profissão, como uma contradição entre o que pretendem os projetos formativos e a própria prática formativa” (Ramalho, Núñez & Gauthier, 1998, p. 8).

Contudo, aquilo em que acreditamos direciona para uma relação intrínseca na perspectiva de “isomorfismos” curricular, pedagógico e metodológico (Mialaret, 1990; Marcelo, 1999), que aponta como essencial a percepção do estabelecimento de um perfil profissional de professor e um perfil de aprendizagens do aluno congruentes entre si (Alonso & Silva, 2005; Felício & Silva, 2017), onde os constructos de investigação, colaboração e reflexão se mostram como configuradores desse procedimento crítico que trespassa os momentos prévios e posteriores à ação, assim como na própria ação (Alonso, 1998), num movimento estudado e considerado como um ato refletido *sobre e na ação* (Schön, 1983;1987; Alarcão, 1996).

Porquanto, partindo da tese de que a teoria e a prática estão intrinsecamente articuladas, as formações dos professores devem ter a atenção de analisar e deixar clara a relação entre as teorias científicas que fundamentam a educação e as realidades sociais e culturais experienciadas diretamente por esses profissionais nas escolas. Gimeno (2000, p. 276) afirma que,

esses esquemas mentais simples, na maioria das vezes, não explicitados pelos professores, e em alguns casos compartilhados em algumas situações pedagógicas com seus pares podem ser relacionados às crenças educacionais dos professores. Nesse sentido, percebemos que muitos professores não apresentam clareza conceitual e

prática de como lidar com o potencial criativo do estudante, porém, a partir de seus esquemas mentais simplificados e reducionistas, eles já realizam práticas educativas inovadoras o que acarreta uma ‘certeza’ de estarem auxiliando no desenvolvimento da criatividade do estudante em seu percurso de aprendizagem escolar.

É justamente pelas crenças que já contribuem com o desenvolvimento da criatividade dos estudantes no ambiente escolar que muitos docentes não visualizam a necessidade de mudança de concepção de criatividade, de ampliação de estratégias de desenvolvimento do potencial criativo (Martínez, 2006). Portanto, constitui-se como um ponto de partida saber quais as crenças e como influenciam os pensamentos e/ou ações dos docentes a respeito da criatividade do aluno no contexto escolar.

Caso não busquemos saber quais são as crenças e onde estão sistemicamente situadas, na esfera central ou periférica, conforme citado, torna mais difícil materializarmos uma escola criativa, com profissionais e alunos mais criativos, conseqüentemente porque “as crenças não têm uma preocupação primordial com a verdade. Diferentemente do conhecimento, não precisam de comprovações empíricas para serem aceites” afirmam Núñez, Ramalho e Uehara (2009, p. 46). Os autores acrescentam ainda que, “[n]o nível das crenças, os sujeitos utilizam as teorias para interpretar situações, fazer inferências práticas, prever e planejar ações, tomar decisões face a demandas cognitivas de caráter pragmático” (p. 46).

Esta visão reducionista sobre as crenças de forma isolada e apartada de um sistema, como já citado, permite que centremos as nossas práticas profissionais como únicas e absolutas, e, muitas vezes, não conseguimos ser flexíveis com outras crenças que também influenciam no conjunto das crenças profissionais no campo da educação, como complementa Zabalza (1994, p. 32) com o trecho a seguir: “A atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas)”.

Aprofundando esta temática compreendemos que ao “negarmos” o sistema de crenças profissionais dos docentes estamos, na verdade, a contribuir para o fenômeno da desprofissionalização do professor. Nesta mesma perspectiva teórica, Santos (2013, pp. 123-124)

discute que a tendência-obstáculo relativa à conservação-adaptação e rechaço da evolução-constructiva refere-se à busca por reduzir a prática profissional pelo próprio professor na medida em que consegue apenas enxergar os processos de ensino-aprendizagem a partir de uma visão simplista e reducionista. Essa aparente simplificação da prática profissional pelo professor acontece pelas rotinas e guias de ação escolhidas por ele no seu agir docente.

O professor ao longo de sua trajetória de vida, quer seja, na condição de aluno ou na condição de docente, quando não tem muitas oportunidades de pensar profundamente sobre o

seu próprio processo de aprendizagem, de como ensinar desenvolvendo a sua criatividade e a dos alunos pode apresentar bastante dificuldade de se motivar a inovar didaticamente e, por conseguinte, não busca a inovação e o desenvolvimento da criatividade como objetivos educacionais para além das disciplinas, diga-se, como elementos essenciais em termos de educação humana integral.

Condições da formação dos professores como contributos para a criatividade

O caminho da formação de professores requer a sistematização dos processos reconhecidos para trabalhar a condição profissional, entendido como “itinerário formativo”, designado por “tornar-se professor” (Silva, 2011), onde o estudante candidato a professor assume competências profissionais que o identifiquem com a função e o saber próprios desta atividade (Silva, 2016a, p. 17), mas não se limita ao processo inicial, uma vez que o conceito de formação,

como conceito relacionado com a teoria de formação de professores, surge como um processo complexo, dinâmico e evolutivo, normalmente associado à ideia de “aprender a ensinar”, aproximando-se mais do desenvolvimento permanente do professor, reforçando a necessidade da sua constante atualização, pelo que o processo de construção do conhecimento por parte do professor nunca está concluído. (Silva, 2016a, pp. 17-18)

Neste sentido, para Nóvoa (1995), a aprendizagem profissional que resulta desse processo de formação é contínua e constrói-se ao longo da vida, com avanços e recuos, promovendo a permanente (re)construção da identidade pessoal e profissional numa dinâmica cíclica e constante de ir-e-vir.

Ainda segundo o autor, vivemos numa sociedade interconectada que interpela à formação no sentido de flexibilidade e abertura à mesma, pois não se concebe a sua formação “sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (2017, p. 1117). Dito doutra forma, “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (p. 1122), afirmações que subscrevemos, uma vez que a criatividade é inerente à condição humana, desde que se promova esse contacto dentro de determinadas condições que a potencialize e a faça florescer. Por isso, o autor reforça que “[n]as profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos” (Nóvoa, 2017, p. 1121).

Princípios da formação

É um clássico da formação de professores, mas nunca é de mais lembrar os princípios da formação, delineados por Marcelo (1999, pp. 27-30), e sistematizados por Silva (2016a, pp.20-22), a saber: *conceber a formação como um contínuo*, pois pressupõe a necessidade de uma interligação entre a formação inicial e a formação contínua, nos caminhos do desenvolvimento profissional; *integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular*, entendida como uma estratégia de promoção da melhoria da escola e dos processos de ensino e aprendizagem; *ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola*, adotando uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes; *articulação e integração entre a formação em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica*, que diferencia os professores dos especialistas das áreas científicas, com um conhecimento estruturador do seu pensamento, designado de “conhecimento pedagógico do conteúdo” e representa uma combinação entre o conhecimento conteudinal e o conhecimento pedagógico (Shulman, 1986, 1987); *integração teoria-prática na formação*, assumindo a reflexão epistemológica da prática na concretização do “aprender a ensinar” através de um processo onde o conhecimento teórico e prático se integram num currículo orientado para a ação e para a efetiva mudança da prática, onde os professores desenvolvem ciclos de formação/investigação, de análise e reflexão *na e sobre a prática* (Schön, 1983, 1987; Alarcão, 1996); *isomorfismo* entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva; princípio da *individualização* como elemento integrante dos programas de formação, onde a formação responde às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e profissionais, no sentido de olhar os contextos e fomentar a participação e a reflexão, de acordo com a criação de “comunidades críticas” (Kemmis, 1988, p. 134); por último, *a formação deve proporcionar aos professores, tanto individual como no seio de uma comunidade de pertença, a possibilidade de questionarem as suas crenças e práticas*, valorizando a indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir da prática e da reflexão/investigação sobre a mesma (implica conceber os professores como consumidores críticos e construtores reflexivos do currículo e de saberes).

Em síntese, trata-se de uma formação sustentada na epistemologia da prática (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1992, 1993; 2010); um conhecimento reflexivo, crítico, tendente à mobilização social transformadora dos contextos políticos e pedagógicos, como refere Giroux (1990), na lógica dos “professores como intelectuais críticos”, através de processos de investigação-ação colaborativa (Elliott, 1993, 2015).

Num sentido complementar e ousado, Marcelo e Vailant (2018), numa obra recente, trazem-nos princípios da formação congruentes com os atrás referidos, procedendo a uma atualização e chamada de atenção para os perigos de uma certa cristalização dos processos

formativos, pelo que procuram um caminho em direção a uma formação disruptiva dos professores, que “se tem movido permanentemente entre a tradição e a mudança, entre o imobilismo e a necessidade de inovação”; algo faz perdurar a “tensão entre a conservação das tradições e a busca de novos enfoques e respostas às necessidades de um mundo cada vez mais em mudança” (p.7).

Os argumentos de Marcelo e Vaillant (2018), na obra “Para uma formação de professores disruptiva. Dez chaves para mudar”, são diversos e profusamente detalhados. Estruturam-se em torno, como refere o título, de dez chaves para a mudança, com a identificação do respetivo pressuposto disruptivo, a saber: uma formação centrada no local *versus* abertura ao mundo (priorizar a dimensão internacional); estruturas formais *versus* a informalidade na aprendizagem (reconhecimento dos processos de autoformação); formação baseada no docente *versus* centrada na aprendizagem escolar (formar docentes com o foco nos alunos); rota única para a formação *versus* diversidade de caminhos (identificar rotas alternativas da formação); conhecimento disciplinar *versus* capacidade de ensinar (ir ao essencial com o apoio de práticas-chave); primazia do cognitivo *versus* a dimensão sócio-emocional (incorporar identidade e emoções na reflexão); estratégias baseadas no individual *versus* cenários coletivos (dar passagem à colaboração e ao intercâmbio); formador solitário *versus* capacidades que somam (conhecer mais para preparar melhor os formadores); instituições uniformes e rígidas *versus* estruturas flexíveis (novos desenhos para a formação); tecnologias reprodutoras *versus* tecnologias para a mudança (tecnologias transformadoras).

Sobre esta última chave para a mudança, as ditas tecnologias transformadoras, sabemos que o ambiente de aprendizagem que sempre conhecemos está em acelerada evolução/ebulição, pois uma vez que nunca como agora o vocabulário em torno do mesmo se proliferou e diversificou de forma universal e abrupta. Ouvimos falar de espaços físicos e virtuais, momentos síncronos e assíncronos, plataformas e dispositivos móveis, realidade aumentada e virtual, aprendizagem ativa e invertida, como termos de um novo quotidiano e que nos impelem para uma nova forma de conhecimento profissional docente, o “conhecimento tecno-pedagógico do conteúdo” (Koehler & Mishra, 2008, citados por Marcelo & Vaillant, 2018, p. 87), que “tem a ver com a forma como as tecnologias transformam o próprio conteúdo do qual [o professor] é um especialista” (p. 89).

Inovação curricular e melhoria da escola

Segundo Alonso, a inovação curricular é indissociável da formação de professores e da melhoria da escola, como manifestação sistematizada e dialética de “uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática de inovação/formação” (Alonso, 1998), como fica manifesto no título explicativo da sua tese e doutoramento. Daí que a inovação curricular precisa de uma

“perspetiva aberta, evolutiva, flexível e colaborativa”, que se manifesta na necessidade de cuidar de condições que se mostram essenciais para promover “o seu surgimento, tais como: o apoio e assessoramento externo, as lideranças, o compromisso organizativo, a cultura de colaboração, a formação, o tempo, a autonomia e a participação” (Alonso, 2004), fatores considerados importantes para a mudança educativa (Fullan, 1991, 1996), através da manifestação de orientações e projetos que permitam a coerência discursiva e prática (Silva, 2016b; Muzás & Blanchar, 2016).

De facto, a educação formal é questionada quanto ao uso sistémico de metodologias convencionais/tradicionais de ensino e aprendizagem, alicerçado na transmissão oral de conteúdos. A inovação curricular e pedagógica coloca-se como o desafio a promover pelos professores na ação profissional. Assim, a melhoria da formação de professores, como elemento com potencialidades de promoção da criatividade, tem que pensar em se (re)inventar como forma de elevação da melhoria da escola, tendo como pressuposto a inovação curricular, pautada por lógicas de trabalho do “desenvolvimento curricular, profissional e organizacional” de forma integrada e holística, pois só assim conseguimos construir uma perspetiva criativa, inovadora e integradora da mudança (Alonso, 2000; Silva, 2016b), em cenários de desenvolvimento e práticas de investigação-ação, “como fortalecimento do trabalho colaborativo para a transformação do contexto educacional” (Felício & Silva, 2016), na senda dos princípios do trabalho docente (reflexivo, investigativo e colaborativo) *sobre e na prática* (Schön, 1983, 1987; Alarcão, 1996).

A inovação, deste modo, não deve restringir-se a uma mera inclusão de novidades (Cunha, 2008), hoje profusamente inundadas de tecnologias, ainda que, quando devidamente integradas, exerçam um papel fundamental; necessita, sobretudo, de uma rutura paradigmática do que se entende sobre a (re)construção do conhecimento da sociedade moderna, de modo que a mesma se reverta em procedimentos metodológicos num determinado curso de formação de educadores/professores, inundado pela criatividade e gerador de potenciais construtores de oportunidades de trabalho criativo junto dos estudantes. Essa rutura faz-se necessária, para Cunha (2008), uma vez que é urgente construir e valorizar estratégias de ensino que recentrem a gestão participativa, a reconfiguração dos saberes, a reorganização da relação teoria/prática, a perspetiva orgânica e dialética da avaliação, a mediação e o protagonismo dos estudantes candidatos a educadores/professores.

Assim, num apartado designado por “liderança, contextualização, articulação e inovação educativa” (Morgado & Silva, 2018, pp. 130-131), admitem que

os processos de inovação educativa desempenham um papel essencial ao nível da contextualização e articulação do currículo, pois geram condições para que seja concretizado tendo em conta as características do contexto, dos seus intervenientes e de lógicas que respeitem os fenómenos naturais e sociais, tal como são ou existem nos

cenários em que se inserem os estudantes.

Deste modo, para lá das lideranças das escolas, fator decisivo na criação de condições para os processos de inovação e mudança educativa, numa perspetiva de desvelar os “contextos, atores e desafios da liderança”, que se querem colegiais e participadas (Ferreira & Silva, 2014), interessa-nos o foco centrado nos professores e no modo como exercem a profissão, mobilizando as pessoas e os contextos onde atuam, “numa lógica de participação e colaboração com repercussões nas práticas educativas e nos processos de inovação que os podem caracterizar” (Morgado & Silva, 2018, p. 138). Considera-se uma liderança relacionada “com o modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos e situações de trabalho através da agência e da participação em iniciativas inovadoras” (Flores, Ferreira & Fernandes, 2014, p. 47).

Assim, Nóvoa (2009) observa que a afirmação e valorização da formação de professores deve também estar *dentro da própria profissão*, ou seja, nos contextos do exercício da mesma, para lá da sua já consolidada elevação com o estatuto atribuído pela exigência de formação no ensino superior. A questão está no necessário equilíbrio da relação ente contextos académicos e profissionais (contextos da profissão), não como um ato mecânico de reprodução, mas como um processo de aprendizagem de uma arte que se ensina e aprende em comunhão (construção dos conhecimentos profissionais), (re)criando as condições necessárias, sendo que daí resulta a importância do espaço do *practicum* e do relacionamento entre mundos da academia e da escola.

Desta forma a inovação curricular e a conseqüente melhoria da escola deve promover, de acordo com Roldão (2009, p. 186), a oferta e a garantia por parte da sociedade e das suas agências sócio-educativas de proporcionar às crianças as aprendizagens ponderadas, num dado momento e contexto históricos, como essenciais para o prosseguimento do seu percurso educativo, garantindo uma dimensão vertical da educação na sua divergência de percursos; e a apropriação dos conteúdos, valores, representações e práticas que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada sociedade, numa dimensão horizontal que promove de compreensão holística da realidade que o circunda. Nessa lógica, conferimos a garantia e a possibilidade de que, através da educação, os direitos da criança adquiram o seu pleno desenvolvimento e se consiga a sua máxima integração social e realização pessoal, onde a expressão, a comunicação e a emoção são formas de revitalizar os elementos necessários para a emergência da criatividade, como forma máxima do exercício pleno de liberdade, responsabilidade e autonomia, fundamentos e valores democráticos que nos fazem (con)viver.

Conhecimentos profissionais: da criatividade isomórfica

É de relevo considerar os conhecimentos profissionais necessários para criar condições profícuas à criatividade. Nesse sentido, teríamos que dar nota de trabalhos diversos cuja cabal

explicação não cabe neste texto (Shulman, 1986, 1987; Grossman, 1995; Montero, 2001, entre outros). Ainda assim interessa-nos evidenciar que, segundo Grossman, Wilson e Shulman (1989), o professor deve ser dotado de conhecimento substantivo – corpo de conteúdos gerais das áreas específicas de docência, bem como definições, convenções e procedimentos das mesmas; de conhecimento sintático – capacidade de interpretar e de atribuir sentido aos conhecimentos; e de crenças – importância da construção do conhecimento e da sua exploração ser impregnada de posturas pessoais, o que implica a consciencialização do interesse social do conhecimento e dos valores trabalhados nesses processos. Num outro texto Shulman (2005) considera existir uma pedagogia transversal a todas as profissões, que integra três aprendizagens interligadas: cognitiva – pensar como profissional; prática – agir como profissional; e moral – pensar e agir de maneira responsável e ética).

Desse modo, compreende-se que, conforme defendido por Alonso (1998), a qualidade de um currículo de formação de professores joga um papel fundamental na construção do conhecimento profissional. A sua estruturação relaciona-se com a forma como as diferentes componentes da formação (Ciências da Educação, Ciências da Especialidade, Didáticas e Prática Pedagógica) se articulam no sentido de adquirirem uma coerência, que possibilite aos professores em formação encontrar um significado pessoal e profissional (identidade), de forma a, progressivamente, construírem “teorias práticas” que podem orientar a sua ação.

De acordo com Alonso e Silva (2005, p. 47), a construção do conhecimento profissional tende a ser o “resultado de um processo dinâmico e dialético entre os *conhecimentos académicos*, as *crenças ideológicas e concepções ou representações* e as *experiências quotidianas*” pelo que “se realmente se pretende que a formação incida na reestruturação do saber experiencial e das concepções e crenças, em confronto com a teoria, permitindo a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática”, então “os processos formativos têm que articular estreitamente estes três tipos de saberes”.

Muito mais se poderia dizer sobre o conhecimento profissional dos professores, pelo que se faz uma alusão sintética a uma classificação proposta por Grossman (1995, pp. 20-24), que incorpora as ideias precursoras de Shulman (1986, 1987), apresentando uma visão abrangente, apontando para os seguintes elementos: *conhecimento do conteúdo* – abrange as dimensões referidas por Shulman (1986, 1987) quanto ao conhecimento do conteúdo (o conteúdo propriamente dito e, de forma explícita, o conteúdo didático do mesmo, como elemento central e diferenciador da profissão docente); *conhecimento dos alunos e da aprendizagem* – inclui o conhecimento sobre a psicologia do desenvolvimento da criança, nas suas dimensões cognitiva, moral, social e psicomotora (inclui ainda o conhecimento sobre as teorias da aprendizagem, entre outros aspetos); *conhecimento pedagógico geral* – trata do conhecimento da organização e gestão da sala de aula, em diferentes dimensões como espaço, tempo, recursos pedagógicos, metodologia de ensino, diferentes pautas de interação pedagógica, gestão do clima afetivo-

emocional, etc.; *conhecimento do currículo* – abarca a teoria e o desenvolvimento curricular, bem como os princípios orientadores e a organização do currículo escolar numa perspetiva global do sistema educativo, com especial acuidade nos níveis de intervenção dos professores; *conhecimento do contexto* – alude às diversas situações e contextos de desenvolvimento do trabalho profissional, nomeadamente na definição política e orientação educacional nacional, nas instâncias de decisão da gestão curricular e pedagógica, na interação e aproximação com as comunidades locais, no ambiente e na estruturação familiar dos alunos, entre outros aspetos, como o conhecimento dos fundamentos culturais, históricos e filosóficos da educação em geral; *conhecimento de si próprio* – Assume uma “dimensão metacognitiva e meta-reflexiva” (Sá-Chaves, 2000, p. 47), como elemento de auto-regulação que ajuda os professores a inteirarem-se da sua função e das suas competências profissionais.

Em síntese, o perfil profissional desejado para um professor dos tempos modernos implica a capacidade de “diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que orientem a tomada de decisões” (Alonso, 2007, p. 46), que possam permitir dar um passo à frente, fruto dessas competências, ao serviço de novas formas e processos de aprendizagem, onde, com os mesmos elementos, possam desabrochar na (re)construção de novos conhecimentos, novas formas de os expressar, representar e comunicar, elementos potencializadores da capacidade de (re)criar o mundo que nos rodeia.

Interessa sublinhar o posicionamento de Escudero (2006) quando defende que a razão essencial de instituir um *perfil profissional* do professor é um exercício fundamental de sistematização de competências que este deve revelar para “garantir a todos uma boa educação” (Escudero, 2006, p.29). Assim, falar de uma boa educação como um bem social que é necessário garantir a todos, sem exceção, coloca os professores perante um espaço partilhado de responsabilidades com outros agentes educativos e forças sociais (no sentido de promover a *inovação curricular e melhoria da escola*). Ao questionar-se sobre o tipo de professor que é necessário para garantir a todos uma boa educação, Escudero refere que só se pode dar uma resposta procurando delimitar um espaço intermédio entre dois extremos:

de um lado, a atribuição aos docentes de responsabilidades excessivas e isoladas; do outro, desconsiderar ou minimizar o seu papel, talvez com o pretexto que são outros e mais poderosos os agentes e condições que, na realidade, fazem possível ou negam a possibilidade de uma qualidade educativa, justa, democrática e inclusiva. (2006, p.29)

Para isso, o autor parte do pressuposto que a construção de uma competência docente se refere “ao conjunto de valores, crenças e compromissos, conhecimentos, capacidades e atitudes que os docentes, tanto a título pessoal como coletivo”, como membros de grupos de trabalho e instituições educativas, “deveriam adquirir e sobre as quais deveriam desenvolver para contribuir

com a sua cota de responsabilidade na garantia de uma boa educação para todos” (Escudero, 2006, p. 24).

Practicum como expressão do currículo formativo

Aquilo que designamos por estágio, *practicum* ou práticas externas, na designação internacional, é para nós o elemento aglutinador da formação de professores. Segundo Zabalza (2006, p. 315), o *practicum* “é uma das componentes curriculares dos programas formativos e é, como tal (como parte do *curriculum*), que deve ser contemplado”. Podemos tecer considerações diversificadas sobre o mesmo, de forma abstrata e à margem de outras componentes de formação. Contudo, a marca distintiva faz-se no sentido de cogitar o *practicum* como um projeto de formação dos professores. Deste modo, Zabalza (2006, pp. 315-316) refere que

o seu lugar natural e as considerações que sobre ele se façam, devem situar-se necessariamente no marco de um programa de formação (relacionado, portanto, com as outras componentes do dito programa). Um *practicum* que funcione bem num desenho de formação pode não funcionar (por incoerência, por inadequação, por disfunção) noutra. [...] Não cabe centrar a discussão no *practicum* como se fora uma peça isolada e independente (algo que se pode considerar em si mesmo, como se tivera sentido por si mesmo). Não tem sentido falar do *practicum* assim, à margem do modelo e/ou do programa de formação que estamos a aludir.

Já Zeichner (1992, pp. 118-19), autor conceituado sobre a reflexão da relação do *practicum* com o desígnio da qualidade na formação de professores, refere-se à necessidade de condições básicas para a sua concretização em três níveis de mudança: organizacional, curricular e estrutural. Embora a experiência aponte para a dificuldade em conciliar estes elementos na formação, o autor (Zeichner, 1992, pp. 128-130) refere a exigência de uma verdadeira expansão do *practicum* para a escola e a comunidade, como único meio de conciliar relações de teoria-prática fundamentais para o desempenho docente, que passam pela estimulação de relações profícuas entre universidades e contextos escolares. É na simbiose destes contextos e na formulação de alternativas para a sua concretização que o gérmen da criatividade pode começar a larvar, até por questões identificadas em princípios basilares da formação, como é o isomorfismo curricular e pedagógico, defendido por autores como Mialaret (1990) e Marcelo (1999), que deve prosperar logo nos proponentes da própria formação.

O caminho referenciado por Zeichner (1992, 1993, 2010) de trabalho articulado entre a universidade e o as escolas deve ser concretizado, tanto numa lógica da constituição de um “terceiro espaço” (Zeichner, 2010), imprescindível para outorgar sentido às relações teoria-prática, estabelecer relações pertinentes entre estas entidades formadoras, como numa

perspetiva, como referimos, de “isomorfismos” curricular, pedagógico, metodológico (Mialaret, 1990; Marcelo, 1999), que aponta como fundamental o estabelecimento de uma relação intrínseca e coerente entre o perfil profissional de educador/professor e o perfil de aprendizagens do aluno (Alonso & Silva, 2005; Felício & Silva, 2017).

Assume-se, desta forma, a congruência entre os referenciais formativos dos estudantes candidatos a professores e os referenciais da aprendizagem escolar dos alunos no contexto escolar, numa relação dialógica e biunívoca, propícia aos princípios elementares para a promoção da criatividade. Como referenciam Alonso e Silva (2005, pp. 53-54), “pretende-se formar um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos”, corroborando-se “a coerência entre estas competências e aquelas que se pretende que os alunos adquiram no currículo escolar”, nomeadamente, no caso português o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017).

Neste ponto, interessa, de forma sucinta, relevar as condições básicas do funcionamento do *practicum* (Zabalza, 2006, p.323), relacionadas com mudanças refletidas sobre a docência universitária, articuladas em torno de quatro eixos: *condições doutrinárias*, ou seja, o sentido e a orientação formativa atribuída ao *practicum*, como manifestação do modelo de formação; *condições curriculares*, na medida em que só um *practicum* devidamente integrado, de forma progressiva e precoce, pode permitir levar por diante a função que lhe corresponde; *condições organizativas*, sendo que estas se formalizam como algo indissociável à qualidade dos seus processos e resultados, nomeadamente ao nível das características dos contextos e das suas condições materiais, do estilo de funcionamento e da “cultura e colaboração institucional”, da partilha das responsabilidades da formação, assim como da implicação real das instituições e do valor curricular e profissional dos colaboradores; *condições pessoais*, pois trata-se de considerar as implicações das características pessoais dos diferentes intervenientes – crianças, formandos, professores cooperantes, professores supervisores, etc. – nos processos do *practicum*, no sentido de construir uma visão global sobre o mesmo e das suas possibilidades de melhoria.

Para concluir, reforçar que é urgente, nas *condições curriculares do practicum*, trabalhar para a inversão de dois tipos de ruturas às quais se assiste com frequência – a desconexão entre o *practicum* e o perfil profissional do professor a formar e a desconexão do *practicum* com as outras áreas do currículo de formação (Zabalza, 2006). Ainda assim, tal como o autor, acreditamos no trabalho do *practicum* e na importância do mesmo para a formação e a promoção da criatividade dos professores. Assim, o *practicum* funciona melhor se (Zabalza, 2006, p. 330): está vinculado a processos de inovação nos centros escolares; estão previamente identificados e negociados os conteúdos e as competências a desenvolver durante as práticas, assim como as responsabilidades de cada instituição; existem professores nas escolas com formação e preparados para receber e trabalhar com os estagiários; forem criadas estruturas com o fim específico de manter e melhorar o *practicum* numa perspetiva global e integrada da formação.

Considerações finais: criatividade como um trabalho da escola, professores e alunos

Vale a pena ressaltar que a compreensão sobre a criatividade, espaços que desenvolvam a criatividade do aluno, características tidas como inerentes ao aluno criativo precisam de ser relativizadas com o propósito de não criarmos estereótipos, visto que, tal como referido no texto, existem elementos que estão implicados como as subjetividades dos alunos e dos espaços que fomentam ou não a criatividade no contexto escolar e também sabemos do poder influenciador das crenças dos docentes neste aspeto, assim como as suas experiências de formação.

As crenças, neste caso, as crenças docentes precisam ser mais estudadas porque entendemos que partindo dessas investigações podemos vislumbrar potencialidades e caminhos, mas também alguns obstáculos que emergem de maneira tácita e que acabam por promover o impedimento do desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

O contexto das crenças é tão influenciador que ainda hoje, em pleno século XXI, se discute os “porquês” de a escola e os professores não fomentarem o desenvolvimento da potencialidade criativa dos alunos. Não basta tão somente aceder às crenças, ao seu desenvolvimento e ao modo de apre(e)nder a realidade, mas também investigar o papel influenciador das mesmas em relação a uma maior ou menor resistência de mudança de conceção de criatividade, de como desenvolvê-la no contexto profissional docente, e, sobretudo, sabermos em que nível no sistema encontram-se tais crenças (dimensão central ou periférica), visto que, quanto mais localizadas na dimensão central, mais resistentes são às mudanças julgadas como necessárias.

Portanto, o objetivo deste artigo é o de discutir o papel das crenças docentes no contexto do ensino criativo, assim como ponderar alguns contributos da estrutura da formação no sentido de potencializar a criatividade, algo que se considera como inerente, tanto na formação como no exercício da profissão, entendemos que outras pesquisas podem ser realizadas, tais como investigar as crenças predominantes em relação à criatividade, as características do aluno criativo, os processos de metodologias criativas, dos espaços criativos, sobretudo, como essas crenças estão localizadas sistemicamente (dimensão central ou periférica) em relação à criatividade humana; assim como o trabalho sobre as crenças profissionais dos professores, em formação e em exercício, influenciam a transformação da percepção do que é, hoje em dia, ‘tornar-se/ser-se professor’ (Silva, 2011), compreender a sua complexidade e profunda importância nas sociedades democráticas.

Depois de avanços significativos na formação dos professores, no reconhecimento do estatuto e da elevação da sua formação a níveis superiores, atravessamos agora momentos de incerteza e alguma cristalização que colocam dúvidas legítimas sobre como têm sido concretizadas as práticas que deveriam efetivar e reafirmar as conquistas na formação e nos processos educativos sociais, a que os formadores da formação inicial dos professores não se deviam de exaurir. Conforme Silva (2016a) aponta,

“oxalá” a esperança e a vontade de fazer diferente inverta o rumo, “haja o que houver”, no caminho da valorização e concretização da essência profissional do professor que lhe permita colocar a educação nas prioridades da ação social, cultural e política, em prol de uma aprendizagem escolar decisiva para as opções de quem quer escolher com autonomia e liberdade, com o desejo de contribuir para o seu bem-estar e dos outros. É esse o nosso devir. (p. 36)

Escudero (2006, pp. 34-35), para finalizar, inscreve a formação dos professores sob o discurso da ética e da moral, assim como coloca a escola e a educação num marco teórico compreensivo. Nesta lógica, o autor equaciona um marco conceptual a partir da identificação de quatro dimensões da profissão docente: 1) Certos valores, crenças e compromissos sociais e morais da educação, que identifica com o termo “fé”; 2) Sentido da eficiência e da sua efetivação tendo por base os conhecimentos disponíveis (teóricos e boas práticas) e o desenvolvimento das capacidades (“esperança”); 3) Conjunto de visões, atitudes e práticas necessárias para estabelecer com os alunos relações baseadas no respeito, no cuidado e na responsabilidade (“amor”); 4) Consciência do valor e importância de trabalhar com os outros, a disposição efetiva de fazer parte de comunidades de profissionais escolares comprometidos com a melhoria da educação, abertas a estabelecer afinidades com as família, a comunidade e outros agentes sociais (“colaboração”). Em síntese, afirma Escudero (p.35),

um professor crente no que tem em mãos (fé), com conhecimentos e capacidades necessárias para desempenhar o seu trabalho com eficiência (esperança), disponível para estabelecer determinadas relações pessoais e profissionais com os alunos (amor), comprometido e responsável de criar e sustentar comunidades escolares (colaboração).

Como pode apreciar-se, os termos eleitos têm ressonâncias altruístas e inclusive uma certa “religiosidade”, ainda que, como é fácil de assumir, não está relacionada com alguma opção confessional. Na realidade o imaginário político, social e humano elaborado sobre a educação alberga, pelo menos desde o século dezoito, conotações nada distantes do sentido etimológico da palavra religião (‘re-ligar’), ou seja, estar e sentir-se ligado a determinados valores, comprometidos e dispostos a agir em consonância com os mesmos.

É uma proposta que não é original, pois outros, como Freire e Fullan (Escudero, 2006, p. 35), utilizam uma terminologia com matizes similares. Freire (1975) fala do professor de uma educação conscientizadora e emancipatória; Fullan (1996) refere-se ao sentido da esperança e da criatividade para encarar e viver de forma positiva a condição docente. Já Hargreaves (1998, 2000) alude às emoções como elemento de apropriação e regulação das práticas de ensino criativas.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alencar, E. M. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 23, n. especial, 045-049.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2008), Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), 59-65.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Tese de Doutorado, Vol. I e II). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: uma Perspectiva Integradora da Mudança. *Revista Territórios Educativos*, 07, 33-42.
- Alonso, L. (2004). Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: uma Romagem Meta-Reflexiva a Tempos de Formação e Mudança. In A. Nóvoa et al. (Autores), *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores – Estudos em Homenagem a Albano Estrela* (pp. 65-94). Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (2007). Perfil Profissional e Projecto de Formação. In A. Lopes (Org.), *De uma Escola a Outra: Temas para Pensar a Formação Inicial de Professores* (pp. 43-50). Porto: Edições Afrontamento/ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Barcelos, A. M. F. (2007). Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1), 71-92.
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>
- Barcelos, A. M. F., & Vieira-Abrahão, M. H. (Orgs.) (2006). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: SP: Pontes Editores.
- Cunha, M. I. (2008). *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo/SP, Brasil: Cadernos Pedagogia Universitária, Universidade de

São Paulo.

- De La Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona, España: Octaedro Ediciones.
- De La Torre, S., & Violant, V. (Coords.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 1). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Díaz, J. A. , Alonso, A. V., Mas, M. A., & Romero, P. A. (2002). Persistencia de las actitudes y creencias: CTS en la profesión docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 01-27. «<https://bit.ly/3g7nPDc>» (Acesso em junho 2021).
- Elliott, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2015). Educational action research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research Journal*, 23(1), 04-21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.994017>
- Escudero, J. M. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp. 21-51). Barcelona: OCTAEDRO.
- Felício, H., & Silva, C. (2016). Pesquisa-Ação: fortalecimento do trabalho colaborativo para a transformação do contexto educacional. *ESTREIADIÁLOGOS – Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 1(2) 128-151. ISSN 2183-8402. <https://www.estreialogos.com/n2> (Acesso em maio de 2021).
- Felício, H., & Silva, C. (2017). Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. *Revista Diálogo Educacional*, 17(51), 147-166. <http://hdl.handle.net/1822/45711>
- Ferreira, F. I., & Silva, C. (2014). Contextos, atores e desafios da liderança: perspectivas dos diretores. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 183-216). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014). Conceções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23-56) Santo Tirso: De Facto Editores.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2.ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa* (36.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. (1996). *Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Gal'perin, P. Ya. (1989) Study of the Intellectual Development of the Child. *Soviet Psychology*, 27(3), 26-44. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405270326>
- Gimeno, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Grossman, P. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed., pp. 20-24). Oxford: Pergamon.
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). New York: Pergamon.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions With Students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.002>
- Kemmis, S. (1988). *El Currículum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 192-210.
- Llantada, M. M. (1986). *Categorías, principios y métodos de la enseñanza problémica*. Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana.
- Luria, A. R. (2005). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Identidade docente: constantes e desafios: *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação*. 1(1), 109-131. <https://bit.ly/3wTWQl7> (Acesso em junho de 2021).

- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 claves para el cambio*. Barcelona: Narcea.
- Marrero A. J. (1994). Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. In A. Estebaranz García & V. Sánchez García (Eds.), *En Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. Conocimiento y teorías implícitas (Vol. I)* (pp. 09-22). Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Martínez, A. M. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In M. C. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Campinas/SP: Alínea.
- Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação / Direção Geral da Educação. (Link Livro - «<https://goo.gl/atvc5b>»; Link DGE - «<https://goo.gl/KPLhw3>», março, de 2018).
- Mialaret, G. (1990). *La formation des enseignants*. Paris: PUF (Presses Universitaires de France).
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs). *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Muzás, M. D., & Blanchard, M. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2006). Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de normas. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 159-170.
- Nakano, T. C., Fusaro, L. H., & Batagin, L. R. (2020). Criatividade: percurso das pesquisas na temática. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação (Revista RECRIAI)*. Edição Especial. 1(2), 89-106. <https://bit.ly/3fL4fxA> (acesso em junho de 2021).
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Núñez, I. B. (2010). *Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Natal/RN: Editora da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Núñez, I. B., Ramalho, B. L., & Leite, B. (2018). *Gal'perin e a Teoria da Formação Planejada por*

Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos: Pesquisas e Experiências Para um Ensino Inovador. São Paulo, SP: Editora Mercado de Letras.

- Núñez, I. B., Ramalho, B. L., & Uehara, F. (2009). As Teorias Implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam Ciências Naturais e futuros professores em formação: a formação faz diferença? *Revista Ciências e Cognição*, 14(3), 39-61.
<https://bit.ly/2S886vE> (Acesso junho de 2021).
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Porlán, A. R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional: las concepciones epistemológicas de los profesores.* (Tesis Doctoral. Doctorado en Didáctica de las Ciencias). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Ramalho, B. L., Núñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios* (2.ª ed.). Porto Alegre: Sulinas.
- Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores.* Rio de Janeiro, Brasil: Editora Itterciência.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação Queremos para a Infância? In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos na Área da Formação de Professores e de Outros Profissionais.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- Santos, F. (2013). *As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do Programa do Ensino Médio Inovador no RN.* (Tese de Doutorado em Educação, pp. 352). Natal/RN, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14452>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 04-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 01-22.
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Silva, C. (2011). Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do

Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho (Tese de Doutoramento, Volume I e II, pp. 874).
Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
<http://hdl.handle.net/1822/20779>

Silva, C. (2016a). Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo: Entre Formação Inicial, Indução Profissional e Formação Contínua. In M. A. Flores, M. L. Carvalho & C. Silva (Orgs.). *Formação e Aprendizagem Profissional de Professores – Contextos e Experiências* (pp. 17-40). Santo Tirso: DE FACTO Editores.

Silva, C. (2016b). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – o Referencial do Projeto PROCUR*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

Torrance, E. P. (2002). *The manifesto: a guide for developing a creative career*. Westport, Connecticut, EUA: Praeger Publishers (Greenwood Publishing Group, Inc.).

Vygotsky, L. S. (2009). *A imaginação e a arte na infância* (3.ª ed.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Vygotsky, L. S. (2011). *Psicologia da arte* (3.ª ed.). São Paulo/SP, Brasil: Martins Fontes.

Wehling, L. J., & Charters, W. W., Jr. (1969). Dimensions of teacher beliefs about the teaching process. *American Educational Research Journal*, 6(1), 07-30.
<https://doi.org/10.2307/1162093>

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (2006). El Practicum e la Formación del Profesorado: Balance y Propuesta para las Nuevas Titulaciones. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp. 311-340). Barcelona: OCTAEDRO.

Zeichner, K. M. (1992). Novos Caminhos para o Practicum: uma Perspectiva para os Anos 90. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores – Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa.

Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College – and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 88-99.

TEACHER'S TRAINING AND THE ROLE OF TEACHERS' BELIEFS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVITY

ABSTRACT

The article aims to review the literature on teachers' beliefs in the context of creativity at school, as well as to reflect on some necessary conditions in the training of teachers with regard to their promotion. Therefore, the influences regarding the (dis)favouring of this potential in the students are one of the essential elements for this discussion. As a research question, it is intended to unveil what is the role of teachers' beliefs, and of teacher education itself, regarding the development of students' creativity. Research on creativity has emerged with more recurrence from the 21st century onwards, although it appears that there are still many conceptual difficulties in demarcating the characteristics of the creative personality, both of students and teachers, of educational activities considered to foster this potential in the educational context, namely in the context of teacher training. In this scenario, teachers' beliefs are also one of the essential components in the training of these professionals and, therefore, in the understanding of what creativity consists of, as well as its main (un)favorable conditions on how to develop it in the educational context. In order to deepen the theme, it is extremely important to know what teachers understand about creativity, what pedagogical strategies are used to develop it with their students, as well as understanding the role of teacher training in its implementation. As an initial reflection, it is understood that it is necessary to investigate the beliefs of professionals about creativity, the beliefs that are more resistant to changes that can impede the development of creativity of students in their schooling context, as well as to analyse some assumptions of the training of teachers who they can (dis)favor (self) criticism regarding the influencing role of beliefs in these contexts.

Keywords: Teachers' beliefs; Creativity Development; Integral education; Principles of Teacher Education, Curricular Innovation; Professional Knowledge.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y EL PAPEL DE LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DEL ESTUDIANTE

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo revisar la literatura sobre las creencias del profesorado en el contexto de la creatividad en la escuela, así como reflexionar sobre algunas condiciones necesarias en la formación del profesorado en cuanto a su promoción. Por tanto, las influencias en cuanto al (des) favorecimiento de este potencial en los estudiantes son uno de los elementos esenciales para esta discusión. Como pregunta de investigación, se pretende desvelar cuál es el papel de las creencias de los docentes, y de la propia formación docente, en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. La investigación sobre la creatividad ha surgido con más intensidad a partir del siglo XXI, aunque parece que aún existen muchas dificultades conceptuales para demarcar las características de la personalidad creativa, tanto de estudiantes como de docentes, de las actividades educativas para fomentar este potencial en el contexto, concretamente en el contexto de la formación del profesorado. En este escenario, las creencias de los docentes son también uno de los componentes esenciales en la formación de estos profesionales y, por tanto, en la comprensión de en qué consiste la creatividad, así como de sus principales (des) condiciones favorables sobre cómo desarrollarla en la esfera educativa. Para profundizar en la temática es de suma importancia conocer qué entienden los docentes por creatividad, qué estrategias pedagógicas se utilizan para desarrollarla con sus alumnos, así como comprender el papel de la formación docente en su implementación. Como reflexión inicial, se entiende que es necesario investigar las creencias de los profesionales sobre la creatividad, las creencias que son más resistentes a los cambios que pueden impedir el desarrollo de la creatividad de los estudiantes en su contexto escolar, así como analizar algunos supuestos de la formación de profesores que pueden (des) favorecer (auto) criticar el papel influyente de las creencias en estos contextos.

Palabras clave: Creencias de los profesores; Desarrollo de la creatividad; Educación integral; Principios de la formación docente, innovación curricular; Conocimientos profesionales.