



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

**EDNILZA MARIA CORRÊA DA SILVA**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE**  
**À FORMAÇÃO CRÍTICA NO CONTEXTO DO CURSO DE**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACED-UFAM**

**MANAUS-AM**

**2024**

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

**EDNILZA MARIA CORRÊA DA SILVA**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE**  
**À FORMAÇÃO CRÍTICA NO CONTEXTO DO CURSO DE**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACED-UFAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito básico para qualificação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Thaiany Guedes da Silva.

Linha de Pesquisa: Educação, interculturalidade e desenvolvimento humano na Amazônia.

**MANAUS-AM**

**2024**

## Ficha Catalográfica

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

S586c Silva, Ednilza Maria Corrêa da  
Contribuições do processo cognitivo da criatividade à formação crítica no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED-UFAM / Ednilza Maria Corrêa da Silva . 2024  
140 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Thaiany Guedes da Silva  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Processo Cognitivo. 2. Criatividade. 3. Curso de Pedagogia. 4. Formação Docente. I. Silva, Thaiany Guedes da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE À FORMAÇÃO CRÍTICA NO CONTEXTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACED-UFAM**

Dissertação apresentada em: 30/09/2024, para a obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª – Thaiany Guedes da Silva – Presidente/Orientadora  
(Presidente – Universidade Federal do Amazonas)

---

Prof. Dr. – Fabrício Valentin da Silva  
(Membro Interno – Universidade Federal do Amazonas)

---

Profª Drª Lucélida de Fátima Maia da Costa  
(Membro Externo – Universidade do Estado do Amazonas)

---

Profª Drª Maria Nilvane Fernandes  
(Suplente)

---

Profª Drª Lenilda Rêgo de Albuquerque de Farias  
(Suplente)

## DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, filhas e neto, pelo apoio incondicional nesse percurso formativo. Em especial ao pai (*in memoriam*) e a minha mãe (*in memoriam*), que partiu no início dessa caminhada. Todo meu reconhecimento, respeito e admiração pelos ensinamentos que me trouxeram até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por direcionar os meus caminhos para chegar até aqui. Sem a sua graça e bênçãos, nada disso seria possível.

Externo agradecimento em especial ao meu pai, Eraldo Nunes e à minha mãe Maria Corrêa, que sempre acreditaram na importância da educação. Mesmo depois de sua partida, continuam a ser uma fonte constante de inspiração e força em minha vida. Suas lições e exemplos são guias que me orientam e motivam a seguir em frente, honrando sua memória em cada conquista.

À minha família, meu esposo Júlio César, minhas filhas Khézia, Jordânia e Giovana Corrêa da Silva e ao meu neto Miguel César, pela compreensão e paciência nos momentos de ausência, por ser a base da concretização desse trabalho. A motivação, o carinho e a confiança depositada em mim foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios dessa jornada acadêmica.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Thaiany Guedes da Silva, expressei minha profunda gratidão pelas orientações e saberes compartilhados, pela oportunidade de aprendizado e desenvolvimento acadêmico e profissional.

Ao Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin, por todo conhecimento compartilhado e construído no espaço de vivência.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lucélida de Fátima Maia da Costa e ao Prof. Dr. Fabrício Valentin da Silva, por aceitarem compor a Banca Examinadora desta pesquisa, pelas contribuições valiosas, significativas para o meu trabalho.

Aos professores do PPGE, pelas ricas contribuições nesse processo de construção de conhecimentos científicos.

Aos meus colegas de curso, pelos momentos de vivência e aprendizados nesse percurso formativo, experiências valiosas que jamais esquecerei.

A minha amiga Silvana Barbosa Pinto e a meu amigo Evren Ney da Silva Jean pelas significativas palavras de incentivo e valiosos conhecimentos atribuídos.

À CAPES e à FAPEAM pelo apoio e financiamento fornecidos ao longo dessa jornada acadêmica, por viabilizar essa importante etapa da minha formação acadêmica e profissional.

Agradeço a todos e todas que contribuíram de maneira significativa para a concretização desse trabalho, para a ampliação e aprimoramento dos conhecimentos aqui desenvolvidos.

Gratidão por tudo.

*“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos  
no mundo que nós nos fazemos.”*

*Paulo Freire (1997)*

## RESUMO

O estudo tem como título “Contribuições do processo cognitivo da criatividade à formação crítica no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED-UFAM”. Neste cenário, a criatividade é abordada em uma perspectiva crítica, como instrumento catalisador de mudanças no processo de formação profissional, tendo em vista as dinâmicas contemporâneas nos domínios social, político e educacional, o que demanda uma reflexão aprofundada sobre a formação de sujeitos críticos criativos. Objetiva-se discutir as contribuições do processo cognitivo da criatividade ao desenvolvimento da formação crítica no contexto específico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, com vistas a uma compreensão histórica e crítica mais abrangente da realidade, a partir da interpretação e análise de textos (livros, artigos, dissertações, teses e fontes documentais). Assim, o percurso metodológico delineado para esse estudo assume uma abordagem qualitativa, tendo como método a Hermenêutica Crítica. A pesquisa está sustentada em procedimentos bibliográficos e documentais, como análise do PPC da FACED-UFAM e textos legislativos, decretos e resoluções, documentos normativos que desempenham um papel importante na regulamentação e organização do sistema educacional. Também está fundamentada nas abordagens teóricas encontradas nas obras de Libâneo, Pimenta, Freire, Giroux, Alencar, Torre, dentre outros autores que se debruçam em análises sobre o estudo da criatividade em uma perspectiva crítica. Os resultados indicam que há uma correlação significativa entre as fragilidades na formação do pensamento crítico, criativo e reflexivo no curso de Pedagogia e as constantes (re)configurações do ensino superior. As mudanças estruturais, muitas vezes motivadas por políticas educacionais e econômicas, têm afetado diretamente a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. A crescente padronização curricular e a intensificação do uso de metodologias tecnológicas, embora necessárias, nem sempre promovem uma formação integral. Além disso, a falta de incentivo ao debate acadêmico e a sobrecarga de disciplinas tecnicistas limitam o desenvolvimento de competências analíticas, comprometendo a autonomia intelectual dos futuros pedagogos/as. Essas condições reforçam a necessidade de um ensino superior mais alinhado com as demandas contemporâneas.

**Palavras-chave:** Processo Cognitivo; Criatividade; Curso de Pedagogia; Formação Docente.

## ABSTRACT

The study is titled "Contributions of the cognitive process of creativity to critical formation in the context of the Pedagogy Degree program at FACED-UFAM." In this scenario, creativity is approached from a critical perspective, as a catalyst for changes in the professional training process, considering the contemporary dynamics in the social, political, and educational domains. This demands a deeper reflection on the formation of creative critical subjects. The aim is to discuss the contributions of the cognitive process of creativity to the development of critical formation in the specific context of the Pedagogy Degree program at the Federal University of Amazonas, aiming for a broader historical and critical understanding of reality, based on the interpretation and analysis of texts (books, articles, dissertations, theses, and documentary sources). Thus, the methodological path outlined for this study assumes a qualitative approach, using Critical Hermeneutics as a method. The research is supported by bibliographic and documentary procedures, such as the analysis of the PPC of FACED-UFAM and legislative texts, decrees, and resolutions, as well as normative documents that play an important role in regulating and organizing the educational system. It is also grounded in theoretical approaches found in the works of Libâneo, Pimenta, Freire, Giroux, Alencar, Torre, among other authors who focus on analyzing the study of creativity from a critical perspective. The results indicate that there is a significant correlation between the weaknesses in the formation of critical, creative, and reflective thinking in the Pedagogy course and the constant (re)configurations of higher education. Structural changes, often driven by educational and economic policies, have directly affected the quality of teaching and learning processes. The increasing curricular standardization and the intensification of technological methodologies, although necessary, do not always promote integral formation. Moreover, the lack of encouragement for academic debate and the overload of technical disciplines limit the development of analytical skills, compromising the intellectual autonomy of future pedagogues. These conditions highlight the need for higher education to be more aligned with contemporary demands.

**Keywords:** Cognitive Process; Creativity; Pedagogy Course; Teacher Training.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Marcos legais do curso de Pedagogia .....	33
<b>Quadro 2:</b> Grade curricular do curso de Pedagogia -1995.....	44
<b>Quadro 3:</b> Grade curricular do curso de Pedagogia -1999.....	47
<b>Quadro 4:</b> Grade curricular do curso de Pedagogia - 2008.....	58
<b>Quadro 5:</b> Carga horária do curso .....	64
<b>Quadro 6:</b> Grade curricular do curso de Pedagogia -2019.....	65

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Representação elaborada por Franco (2008) para explicar o objeto de estudo da Pedagogia.....	72
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ANDIPE** - Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino

**ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CFE** - Conselho Federal de Educação

**DCNCP**- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

**DCNs** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**FACED** - Faculdade de Educação

**FAPEAM** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

**FORUNDIR** - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

**ICET** - Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia de Itacoatiara

**IFAM** - Instituto Federal do Amazonas

**LDB** - Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional

**ONGs** - Organizações Não Governamentais

**PAFOR** - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

**PPC** - Proposta Pedagógica do Curso

**PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**SEMAPE** - Semana de Pedagogia

**SESI** - Serviço Social da Indústria

**UEA** - Universidade do Estado do Amazonas

**UFAM** - Universidade Federal do Amazonas

**USP** - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DA PESQUISADORA .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 1: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FACED-UFAM.....</b>	<b>28</b>
<b>1.1. Breve Contextualização Histórica Sobre o Curso de Pedagogia no Brasil .....</b>	<b>28</b>
<b>1.2. Implantação do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação FACED-UFAM... </b>	<b>37</b>
<b>1.3. Projeto Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular (1999, 2008 e 2019): mudanças, desafios e perspectivas educacionais .....</b>	<b>40</b>
<b>1.3.1. Projeto Pedagógico de 1999 - Processo Formativo do Curso de Pedagogia da FACED-UFAM .....</b>	<b>42</b>
<b>1.3.2. Projeto Pedagógico de 2008 - Reformulação do curso de Pedagogia da FACED-UFAM .....</b>	<b>49</b>
<b>1.3.3. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em Vigor, Versão 2019 .....</b>	<b>59</b>
<b>1.4. Debates Epistemológicos e Políticos no Campo Teórico e no Curso de Pedagogia em Defesa da Pedagogia como Ciência da Educação .....</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 2: O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE E SUAS RELAÇÕES DIDÁTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>75</b>
<b>2.1. Processo Cognitivo da Criatividade: concepções teóricas .....</b>	<b>75</b>
<b>2.2. Didática no Ensino Superior: contribuições à formação no curso de Pedagogia no contexto da docência.....</b>	<b>80</b>
<b>2.2.1. A Profissão Professor no Contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: relações históricas e sociais (professor polivalente).....</b>	<b>86</b>
<b>2.3. A Criatividade e o Processo de Ensino no Curso de Pedagogia: projeções à perspectiva emancipatória.....</b>	<b>92</b>
<b>2.4. A Criatividade na Perspectiva Histórico-Crítica.....</b>	<b>98</b>
<b>CAPÍTULO 3: AS IMPLICAÇÕES DA REFLEXÃO-CRÍTICA E CRIATIVA NO PROCESSO FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED-UFAM .....</b>	<b>103</b>
<b>3.1. A Formação do Professor Reflexivo Mediado pela Criatividade.....</b>	<b>103</b>
<b>3.2. As Contribuições da Criatividade na Formação da Consciência Profissional da Educação.....</b>	<b>109</b>
<b>3.2.1. A Formação do Professor Reflexivo: potencializando a criatividade no processo de ensino-aprendizagem.....</b>	<b>113</b>

<b>3.2.3. A Cognição Criativa na Formação de Professores: Estimulando o Cérebro para o Pensamento Reflexivo por meio de Práticas Inovadoras .....</b>	<b>119</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

## TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DA PESQUISADORA

Ao tratar de meu percurso formativo, retomo o que considero ser a base de meu crescimento pessoal e profissional, a vivência familiar, na qual meu pai, na profissão de pescador, e minha mãe, que exercia a função de serviços gerais em fábricas de juta e malva, de forma simples garantiram-me uma formação sustentada em valores éticos e morais e, por compreenderem a importância da Educação, proporcionaram-me o direito ao estudo.

Estudei em escolas públicas, onde cursei o Ensino do 1º Grau, que tinha a duração de oito anos e correspondia às quatro primeiras séries do antigo Ensino Primário, e mais quatro séries do Ensino Ginásial<sup>1</sup>, estrutura que formava a base do sistema educacional nas décadas de 70 a 80. O ensino seguia modelos hoje considerados tradicionais, com o processo de alfabetização caracterizado pelo uso de cartilhas, soletração, repetição, memorização e transmissão de conhecimentos. Freire (1997) denominou-o de Educação bancária, abordagem educacional que tem como base o repasse de informações, uma forma de educação que limita o estudante no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas como a criatividade, o pensamento, a análise, a reflexão, a compreensão crítica da realidade.

Tenho ciência que essa estrutura de ensino não se adequa mais aos tempos atuais, caracterizados por uma dinâmica de constantes transformações e valorização de competências que transcendem a absorção de informações e conhecimentos. No cenário atual, torna-se imprescindível fomentar uma educação que privilegie a criatividade, a capacidade de análise, reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico, a construção de conhecimentos.

A opção pelo magistério surgiu no decorrer do meu processo de ensino-aprendizagem, no convívio em salas de aula, em observar as práticas docentes. Como discente, o interesse pela profissão foi fortalecido. Na época, só existiam duas opções profissionais, o magistério e a contabilidade. Com a decisão estabelecida, ingressei no magistério e assim me tornei a primeira e, até o momento, a única professora da família.

A profissão não representa somente uma escolha profissional que se enraizou em minha jornada acadêmica e pessoal, mas a responsabilidade, o compromisso com a educação, com a formação humana, expressada nas palavras de Nóvoa (1995) ao afirmar que a formação de professores é um compromisso ético e político, porque vai além de ensinar conteúdos e habilidades técnicas; envolve o desenvolvimento de valores, de princípios éticos que orientam as ações dos indivíduos na sociedade. Isso evidencia a responsabilidade que o (a) profissional

---

<sup>1</sup> (BRASIL, 1971a). Congresso Nacional. Lei nº 5.692 de 11.8.1971 – Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

da educação, (a) professor(a), tem com a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos, que possam participar de maneira informada e engajada nas decisões e processos sociais, políticos e econômicos.

A formação no magistério foi um período dedicado aos estudos, estágios, observação e regência, um tempo de preparação e descobertas, com conhecimentos necessários para o ingresso na área da docência. Dois meses após a conclusão do curso, tive a minha primeira experiência como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Isaac Peres, no município de Itacoatiara-AM. Esse campo de vivência foi marcado por dúvidas, incertezas e desafios, com sala superlotada, poucos recursos e falta de infraestrutura adequada na escola, porém, diante das dificuldades, não medi esforços para desenvolver metodologias de ensino. A prioridade era contribuir com um ensino-aprendizagem, imbuindo significado ao desenvolvimento do conhecimento dos discentes.

Quanto a minha trajetória acadêmica, ela teve seguimento com o curso de graduação no ano de 2001, quando a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ofertou o curso Normal Superior PROFORMAR, voltado à formação de professores ao nível superior para atuação na Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, cuja finalidade era cumprir os requisitos estabelecidos pela Lei nº 9.394/96, que exigia a qualificação ao nível superior para os professores dessas etapas educacionais. Nesse processo, fui oportunizada a cursar minha primeira faculdade.

O curso contemplou todos os municípios do Estado Amazonas. Fizeram parte desse processo professores titulares responsáveis por ministrar as aulas e professores assistentes pelo suporte pedagógico aos professores em formação. A implantação do curso e como as aulas eram ministradas, por ser um Ensino Presencial Mediado por Tecnologia, foram alvo de divergências de opiniões, críticas a respeito da durabilidade do curso e dúvidas quanto à qualidade na formação profissional.

A formação de professores no curso Normal Superior, com duração de três anos, comparada as demais licenciaturas, incluindo a Pedagogia, com duração de quatro anos e meio levantou questionamentos, críticas quanto à redução no tempo de formação, referente a uma menor carga horária relacionada aos estudos dos fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e estágios supervisionados, conhecimentos necessários para o desenvolvimento de práticas e vivências em salas de aula. O estudo desses conhecimentos em um período mais curto, poderia comprometer a qualidade da formação dos professores para enfrentar os desafios da profissão e para proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes.

As aulas eram transmitidas em tempo real para 163 turmas do interior e da capital amazonense. O espaço para interação entre professores titulares e professores em formação era limitado em decorrência da grande demanda de professores. Além disso, o maior tempo correspondia às aulas expositivas, o que resultava em pouco espaço para sanar as dúvidas, debates e diálogos. Freire (1997) enfatiza que a aprendizagem é um processo dinâmico e interativo, fundamentado no diálogo, na reflexão crítica sobre a realidade, no acolhimento e na valorização das potencialidades humanas. Compreende-se que o diálogo permite a interação entre professores e estudantes, a reflexão, o questionamento, a compreensão e a transformação da realidade. Quando a prática pedagógica não abre espaço para a interação entre professor e estudante, não há momento para discussão e esclarecimento de dúvidas.

Nesse período de estudo, não possuía conhecimento acerca de uma formação profissional crítica. Era a primeira experiência na faculdade. Tudo era novidade, principalmente o estudo das teorias de Paulo Freire, Vygotsky e Piaget. As críticas no momento não tiveram tanta importância nesse período de estudo. Hoje, ao analisar meu percurso formativo, compreendo a importância de uma formação crítica, fundamentada no diálogo, na análise, na reflexão, para a construção de conhecimentos favoráveis a mudanças no contexto educacional.

No entanto, esse curso foi de grande relevância na minha formação profissional. Quanto à produção do conhecimento na área da pesquisa e aos encaminhamentos, na prática da docência, foi um período de intensos estudos e pesquisas, todos relacionados à formação e desenvolvimento humano. Os conhecimentos construídos no “PROFORMAR” não deixaram de ter importância em meu percurso formativo. Ampliei esses conhecimentos, atribuindo-lhes novos significados à realidade de cada momento.

Em 2003, a Secretaria Municipal de Educação de Itacoatiara lançou o concurso público para professores, abracei a oportunidade e fui aprovada. Essa conquista garantiu-me o direito a atuar como professora efetiva do Ensino Fundamental das Séries Iniciais da Educação Básica, em que vivenciei os conhecimentos construídos na formação inicial.

De 2007 a 2017, trabalhei como professora na rede particular de ensino, na Escola Abrahão Sabbá. Foi um campo rico em experiência na área da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde compreendi a diferença entre o ensino público e o privado, a começar pelo número limitado de estudantes em salas de aula, pelo suporte pedagógico e pelo acompanhamento familiar. Nesse período, atuei de forma concomitante tanto na rede particular quanto na rede pública, onde agreguei conhecimentos ao meu fazer pedagógico, tendo como prioridade não só contribuir com a qualidade de ensino da rede particular, como também da rede pública.

Ciente da importância do conhecimento acerca dos processos de aprendizagem, que visam constituir a compreensão de como o sujeito aprende, prossegui meus estudos no ano 2006, no curso de Pós-graduação em Psicopedagogia. Os conhecimentos teóricos e as práticas desenvolvidas durante as aulas foram de suma importância para eu mediar o ensino com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

No ano seguinte, ingressei no curso de especialização em Gestão Escolar, ofertado pela UEA, um programa de formação avançada destinado a capacitar profissionais da área da Educação para desempenharem funções de gestão e liderança em instituições escolares. O curso contemplou 200 profissionais tanto da rede municipal quanto da rede estadual de ensino. Essa especialização proporcionou-me um vasto conhecimento, entre os quais está a função social da escola, práticas de gestão e metodologias de ensino, alinhadas às demandas contemporâneas da Educação.

Em 2008, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA ofertou o curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, no qual fui aprovada no vestibular e consegui minha segunda graduação. Foi um período em que precisei conciliar os estudos com o trabalho, mas, a cada período cursado, dava-me certeza de estar no caminho certo, na área da Educação, no campo da docência. O curso de Letras possibilitou novas experiências profissionais. Fez-me exercer funções do magistério nas etapas finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior.

Outra etapa importante na minha carreira profissional refere-se à experiência no Ensino Superior, no período de 2014 a 2016, quando trabalhei como professora de Português Instrumental, na Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia de Itacoatiara (ICET). Este foi o meu maior desafio no exercício da docência: desenvolver metodologias de ensino que despertassem o interesse dos discentes pelos estudos.

A realidade no campus universitário, ao trabalhar com cursos de áreas distintas, demandou maior tempo de estudo e planejamento para elaboração de metodologias alinhadas com as propostas curriculares, adequadas à necessidade de cada turma, nas quais, os debates, as reflexões, as exposições de ideias fizeram parte do espaço de vivência. Em seus discursos, Nóvoa (1995) afirma que a transformação educacional vai além das questões relacionadas aos professores e à sua formação. É preciso considerar a necessidade de implementação de novas práticas pedagógicas nas salas de aula, que despertem o interesse pelo conhecer, refletir, pela construção de conhecimentos.

No final do primeiro e segundo período de 2015, ampliei ainda mais meus conhecimentos no Ensino Superior, no Programa Nacional de Formação de professores da

Educação Básica (PARFOR), no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, realizado no município de Urucurituba no Estado do Amazonas, onde ministrei as disciplinas “A criança e a Linguagem Oral, Escrita e Visual”, “A criança e as Artes”. A construção de conhecimentos aconteceu de forma mútua. As concepções relacionadas a saberes e práticas docentes promoveram discussões, reflexões entre teorias e práticas, elevando a importância e a necessidade de metodologias criativas, do fazer pedagógico com significado ao processo ensino-aprendizagem das crianças.

Entre as experiências adquiridas no exercício da docência, não poderia deixar de citar as realizadas na Educação de Jovens e Adultos. Durante as práticas realizadas e o convívio no espaço escolar, observei a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais, direcionadas à promoção de um processo de ensino que atenda às reais necessidades dos discentes. Essa foi uma experiência desafiadora, pois a maioria dos estudantes era pais de família e precisava conciliar o trabalho com os estudos. Assim, foi necessário desenvolver práticas pedagógicas, tendo como base o desenvolvimento da criatividade, não somente para garantir a permanência dos estudantes na escola, mas despertar o interesse pelos estudos, pelos conhecimentos, levando-os a tornarem-se sujeitos autônomos, ciente de suas funções quanto ser social.

No início de 2021, trabalhei como professora no Colégio Nossa Senhora do Rosário, uma escola da rede particular de ensino, na qual ministrei aula como professora de redação para as turmas finais da Educação Básica e turmas de Ensino Médio. Devido à pandemia, as aulas eram ministradas pelo *Google Meet*. Período em que desenvolvi práticas pedagógicas diversificadas, criativas. Do planejamento até a prática didática, exigiu maior dedicação, para que as práticas não se tornassem repetitivas e cansativas. Assim, músicas, vídeos, exposição de trabalhos, debates e outros, foram estratégias utilizadas durante as aulas.

Nessa trajetória profissional, em 2021, fui contratada como professora de Língua Portuguesa pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM). A convivência com os profissionais da instituição fomentou um ambiente colaborativo, ampliou minha visão sobre as práticas educacionais, permitindo-me compreender melhor os desafios e soluções aplicáveis no contexto educacional. Ministrei aulas para as turmas de Ensino Médio e do curso Subsequente em Administração, como professora de Português Instrumental.

Na busca pela construção do conhecimento, o mestrado tornou-se o próximo objetivo a ser alcançado. Após algumas tentativas sem sucesso, no ano 2022, participei da seleção de mestrado ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, e consegui a aprovação. O ingresso no mestrado representa um passo

significativo na minha trajetória acadêmica, é uma oportunidade valiosa para meu crescimento tanto pessoal quanto profissional, de autodescobertas, desafiando-me a explorar novas áreas de conhecimentos, possibilitando-me uma nova visão sobre o processo de ensino, de repensar minha prática profissional.

As disciplinas cursadas durante os dois períodos iniciais conduziram-me a conhecimentos favoráveis ao campo da pesquisa, fundamentos teóricos relacionados à formação docente e às implicações das políticas públicas no sistema educacional, principalmente ao que corresponde ao contexto amazônico.

O estudo realizado no “Laboratório de Formação de Professores para o Desenvolvimento Metacognitivo-Crítico- LaDeM”, liderado pelo Prof. Dr. Evandro Ghedin, foi uma experiência rica na construção de saberes, em relação às obras em estudos, das quais não possuía conhecimento, entre as quais faço referências a algumas, importantes para esse percurso que me conduziu ao meu objeto de pesquisa.

Na obra “Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano”, o psicólogo e linguista Michael Tomasello (2003), favorece a compreensão sobre a singularidade que os seres humanos possuem de compartilhar intenções e colaborar mutuamente no seu meio social, sendo a capacidade social de interação aquela que impulsiona a aquisição do conhecimento. Além disso, destaca a importância da linguagem como uma ferramenta essencial para a transmissão cultural e o desenvolvimento cognitivo.

O autor Leonard Mlodinow (2018), no livro “Elástico”, tece suas contribuições em relação à capacidade humana, em saber lidar com o pensamento flexível ou elástico, habilidade mental que possibilita a busca por oportunidades relevantes e soluções inovadoras. Ele oferece uma compreensão mais profunda de como nossa mente funciona e como podemos aproveitar melhor nosso potencial criativo e adaptativo para enfrentar os desafios da vida pessoal e profissional.

Na obra “É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)”, Dehaene (2022) explora os mecanismos cerebrais subjacentes ao processo de aprendizagem, examinando como o cérebro humano adquire e processa informações. Assim, a obra oferece uma visão cientificamente embasada sobre como o ser humano aprende, o que contribui para aprimorar métodos de ensino no processo educacional.

No decorrer desse processo, as leituras, as reflexões, as exposições de ideias implicaram na imersão do pensamento crítico, no desenvolvimento do conhecimento científico. Essas contribuições foram significativas para a compreensão da temática em estudo, por relacionarem-se à capacidade humana, à aquisição de conhecimentos, ao pensamento reflexivo, à inovação. São habilidades que facilitam o desenvolvimento de soluções para os desafios que

se apresentam no ambiente educacional, além de garantir uma formação profissional crítica, principalmente relacionada ao curso de licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Entre as experiências vivenciadas no mestrado, resalto a importância dos saberes atribuídos sob a orientação da professora doutora Thayane Guedes da Silva, pela qual tenho profundo respeito, além de admiração pela forma como conduziu todo processo, individual e coletivamente com os orientandos. O grupo de orientação foi um espaço no qual socializamos conhecimentos, expomos opiniões, sanamos dúvidas e adquirimos conhecimentos para o andamento da pesquisa.

Esses conhecimentos levaram-me a refletir sobre minha trajetória profissional. Analisar conceitos educacionais e práticas pedagógicas, experiências adquiridas nas vivências em salas de aulas e nos cursos de formação profissional, proporcionou-me uma compreensão mais ampla das novas concepções de ensino e de sua relação com uma formação crítica. Em consonância com Libâneo (2010), uma formação crítica não se caracteriza na capacidade humana de conhecer e adquirir informações, conhecimentos, mas estimula a reflexão independente, a análise crítica e a capacidade de questionar o *status quo* e promover mudanças na realidade.

Hoje, reconheço o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade ao longo de meu percurso profissional, assim como a formação acadêmica e as experiências vividas em salas de aula foram cruciais para fomentar essas habilidades. A educação despertou-me o interesse pela assimilação ativa dos conhecimentos, a não aceitar qualquer informação, mas a questionar, analisar argumentos de diferentes perspectivas e a buscar soluções criativas para os desafios complexos da profissão, na expectativa de promover mudanças na realidade de vivência.

Diante desse contexto, reconheço a importância da vivência familiar, da educação contínua, do ensino público que marca minha trajetória da Educação Básica até o mestrado, da relação entre teorias e práticas, do exercício da docência como base para meu crescimento profissional, no qual considero que manifestei meu intenso e dedicado compromisso com a educação dos discentes.

## INTRODUÇÃO

O contexto atual se apresenta fértil em significados e promove mudanças a todo momento. Esse cenário impõe desafios à sociedade, onde a criatividade cresce em importância por estar relacionada à capacidade humana. Neste sentido, Torre (2008) define a criatividade como um fator que contribui para o bem da sociedade, porém, para que isso se concretize, é necessário que as pessoas tenham atitudes conscientes da importância de desenvolver novas ideias favoráveis, tanto para a aprendizagem como para o ensino. Liberali (2008) complementa ao afirmar que o ser humano é criativo por natureza e que a criatividade está intrinsecamente ligada à capacidade de transformar, à promoção de mudanças educacionais.

Dada a importância da criatividade como instrumento de inovação e mudanças, é relevante ressaltar que o termo criatividade está associado a diferentes áreas, como as empresariais, as tecnológicas, a arte, entre outras. No entanto, neste estudo, a criatividade é analisada em uma perspectiva de formação crítica, no contexto educacional, o que demanda uma nova forma de pensar o processo formativo, cuja função do professor universitário torne-se crucial como mediador desse processo.

Nessa abordagem, a pesquisa tem como título **“Contribuições do processo cognitivo da criatividade à formação crítica no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED-UFAM”**, ao considerar que é na formação universitária que ocorre os primeiros conhecimentos, os estudos das teorias, de bases conceituais favoráveis à compreensão dos fenômenos e práticas educacionais. Neste sentido, tem-se como objeto de pesquisa o desenvolvimento da criatividade no contexto do curso de licenciatura em Pedagogia, visando a sua contribuição à formação crítica dos pedagogos/as.

Relacionado a este contexto, Nobre (2004) aborda a teoria crítica como uma ferramenta analítica que busca compreender criticamente as estruturas sociais, políticas e culturais, os meios que visam manter o domínio e a alienação na sociedade. Logo, a teoria crítica não pode se confirmar senão na prática transformadora das relações sociais vigentes. Para Gadotti (2001), as formas de planejamento técnico sistematizado, tradicional, tratam as pessoas como objetos a serem manipulados, em vez de reconhecer sua complexidade e diversidade, suas potencialidades. Essa prática promove o conformismo, por meio de um controle ideológico, sem ceder espaço para o diálogo, para a compreensão da realidade, que possa promover uma educação transformadora.

Em consonância com essas atribuições, um processo com ênfase na formação crítica não pode se limitar somente ao conhecer, muito menos à aplicabilidade prática profissional,

mas a um processo de formação de integração entre ambos, como espaço de análise, reflexão, no desenvolvimento de uma postura crítica. Em muitos casos, a formação prioriza somente o conhecer, onde as ideologias são ditadas como verdade e promovem a formação, que de forma inconsciente o profissional continuará a perpetuar a cultura da aceitação, do silêncio, centrado na promoção de aplicação de conteúdo, de teorias, sem contemplar a realidade dos sujeitos em formação. Essa crítica se insere de forma relevante na discussão dentro do curso de Pedagogia, onde busca-se compreender as contribuições do processo cognitivo da criatividade a formação profissional crítica, em uma abordagem reflexiva e transformadora, promovendo, assim, um diálogo crítico e construtivo sobre os rumos da educação. Esse não visa somente compreender as formas como essas ideologias levam à submissão, mas também contribuir para sua superação.

É importante reconhecer que as instituições de ensino são espaços ricos em interação, em vivência e convivência social dos sujeitos em formação, onde o professor/a tem a importante função de mediar esse processo, comprometido com a função social que opta defender o ser humano como um ser social e político, um ser de relações, que se constrói na convivência com o outro a sua maneira peculiar de ser, sendo capaz de interpretar o mundo e atribuir sentido às experiências vivenciadas, além de intervir e reagir às ideologias dominantes caracterizadas pelo processo de desumanização (Freire, 1982). No entanto, muitas didáticas ainda não correspondem a esse processo, estão relacionadas à assimilação e à reprodução do conhecimento, impossibilitando a capacidade dos sujeitos em formação de desenvolver habilidades cognitivas mais complexas, como o pensamento crítico.

O curso de Licenciatura em Pedagogia forma Pedagogos/as, profissionais considerados preparados para atuar em diferentes contextos educacionais, tanto formais quanto informais, cuja função social deveria contemplar uma educação com base na construção do conhecimento para além da instrução, promovendo um trabalho organizacional mais inclusivo, crítico e emancipatório.

Atualmente, a maioria dos/as Pedagogos/as exerce a função de professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, das séries iniciais da Educação Básica<sup>2</sup>, sendo essa uma das funções proporcionadas na formação. Seu trabalho é direcionado pelos currículos que

---

<sup>2</sup> A afirmativa mencionada está relacionada à regulamentação da atuação de pedagogos, que é orientada pela **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Essa resolução estabelece que o pedagogo pode atuar na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão educacional. Além disso, o **Art. 3º** da mesma resolução define as competências e campos de atuação dos pedagogos, ressaltando que sua formação deve capacitá-los para atuar diretamente no processo de ensino-aprendizagem, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica.

servem como referência para o planejamento das atividades educacionais. Em muitos casos, não contemplam a realidade local. Algumas atividades são mantidas pelas instruções, repasses de informações, fato esse observado pela pesquisadora nas experiências profissionais. Acredita-se que um estudo sobre a criatividade em uma perspectiva crítica pode contribuir significativamente para a formação de futuros Pedagogos/as, a pensar em uma educação com base na reflexão, em uma postura crítica, capacitando-os a enfrentar desafios educacionais contemporâneos de forma mais promissora e transformadora.

É a partir dessa compreensão que surge a necessidade da pesquisadora analisar como a criatividade pode contribuir na formação crítica profissional, o que levou a construção do objeto de pesquisa, tendo como espaço de análise o curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao considerar que é na Universidade que os futuros profissionais da Educação são conduzidos à construção de conhecimentos, saberes sobre a área de atuação, a formação profissional docente.

Diante do exposto, tem-se como problema de pesquisa: Quais as contribuições do processo cognitivo da criatividade à formação crítica no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED-UFAM?

A partir da problemática, elaborou-se as questões norteadoras, para delimitar o que se pretende alcançar.

✓ Quais concepções de Pedagogia estão presentes nas configurações formativas expressas, historicamente, nos Projetos Políticos Curriculares (PPC) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, *campus* Manaus-AM?

✓ Quais são os fundamentos teóricos acerca do processo cognitivo da criatividade em uma perspectiva crítica e como se articulam ou não nas relações didáticas no curso de Licenciatura em Pedagogia?

✓ Quais as implicações da reflexão crítica e criativa no processo formativo do curso de Pedagogia?

O objetivo geral estabelecido para este estudo correspondeu a discutir quais as contribuições do processo cognitivo da criatividade à formação crítica no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação FACED-UFAM.

Como objetivos específicos, foi proposto:

1. Compreender a construção histórica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação FACED-UFAM, no que diz respeito às perspectivas de formação de Pedagogos/as e Professores/as.

2. Fundamentar o processo cognitivo da criatividade em uma perspectiva crítica e refletir suas relações didáticas, expressas nos documentos do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED-UFAM.

3. Analisar as implicações da reflexão crítica e criativa no processo formativo do curso de Licenciatura em Pedagogia.

O percurso metodológico delineado para esse estudo assume uma abordagem qualitativa, por fundamentar-se na compreensão de um fenômeno social, a qual se caracteriza por uma forma sistemática realizada por meio de instrumentos metodológicos, onde se busca-se levantar dados, conhecer, interpretar, adquirir informações relevantes sobre determinado grupo social. Segundo Sterban (2010, p. 130), as pesquisas qualitativas abarcam principalmente os “[...] estudos que envolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade”.

Para Minayo (1993, p. 24),

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana.

Neste âmbito, a pesquisa qualitativa em educação está relacionada aos significados atribuídos às experiências do mundo social e como este é interpretado, “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 2). Assim, cabe ao pesquisador utilizá-la para compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que permeiam o objeto de estudo, ou seja, a criatividade no campo educacional, com vistas à obtenção de informações sobre ela, as quais possam contribuir como conhecimento científico relevante para a formação profissional.

Ao considerar que a definição de um método é o caminho que permite, filosófica e cientificamente, compreender o objeto em estudo, os conhecimentos favoráveis à condução da pesquisa influenciam diretamente na qualidade e na confiabilidade dos resultados obtidos. Com efeito, o método está relacionado à especificidade do objeto em estudo e aos objetivos propostos. Nesta discussão, o método definido para embasar a pesquisa é a Hermenêutica Crítica.

Paul Ricoeur (1990) compreende a hermenêutica como a arte de interpretar o discurso presente nas obras. Esse discurso não é externo ou separado das obras, mas está intrinsecamente

ligado às suas estruturas. Isso revela que interpretação não é uma leitura superficial, mas se caracteriza como uma resposta ao distanciamento entre o homem e suas criações. Esse distanciamento ocorre porque o homem se objetiva em suas produções, tornando suas obras uma extensão de si, e a interpretação busca restabelecer essa conexão, revelando o significado profundo nelas presente.

A partir da compreensão e da interpretação do próprio texto, o pesquisador busca métodos explicativos, reflexivos para compreender as relações, as ideologias que permeiam o processo investigativo. A construção da consciência reflexiva emerge da participação do indivíduo tanto no mundo da leitura como das ações, sendo produto da compreensão da experiência humana.

Nessa concepção, a hermenêutica crítica como método de pesquisa aumenta o poder de reflexão no campo de estudo, o que implica em inúmeros questionamentos. Por meio da compreensão, é possível buscar uma explicação, respostas para as inúmeras indagações e contradições de saberes e conhecimentos construídos na esfera da educação. “Assim, toda hermenêutica é, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro” (Ricoeur, 1978, p. 18). “A hermenêutica situa-se como instrumento que nos permite clarear os horizontes de significados impostos pela força do próprio questionamento da realidade” (Ghedin, 2004, p. 2).

Diante do exposto, compreende-se que a hermenêutica está intrinsecamente centralizada na complexidade da interpretação, como uma forma de conhecimento de uma dada realidade, permite a capacidade não somente de entendimento desta, mas dos significados que permeiam o envolvimento constante do sujeito com o mundo ao seu redor.

Com base neste contexto, o tipo de procedimento aplicado neste estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador adquirir uma visão mais ampla e profunda dos conhecimentos, por meio dos registros disponíveis, resultados de pesquisas anteriores, trabalhos produzidos por outros pesquisadores que dedicaram seus estudos acerca de um determinado tema. Assim, “[...] os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (Severino, 2007, p. 122). Esse procedimento de pesquisa favorece o avanço científico na medida que possibilita à pesquisadora avançar na produção de novos conhecimentos. Na concepção de Gil (2010), para realizar uma pesquisa bibliográfica, é importante considerar vários fatores, entre os quais se destaca o grau de conhecimento do pesquisador em relação à natureza do problema.

O estudo abraça a pesquisa bibliográfica ao analisar os trabalhos produzidos sobre os conceitos que abordam o desenvolvimento da criatividade e o pensamento crítico, a criatividade como instrumento de inovação e mudanças e a importância da formação profissional crítica e emancipatória. Busca-se as concepções de autores como Torre (2005), Alencar (2009) que defendem a psicologia da criatividade, ao reconhecerem a relevância da criatividade no desenvolvimento humano e na prática pedagógica. Freire (1999) e Libâneo (2005) destacam a importância da pedagogia crítica na busca de promover uma educação libertadora, crítica e socialmente engajada, centrada na conscientização e na transformação das estruturas sociais injustas. Esses movimentos oferecem insights valiosos para o desenvolvimento da pesquisa.

Oliveira (2007, p. 69) contribui ao caracterizar a pesquisa documental pela busca de informações em documentos que não resultam de estudos científicos, “como relatórios, [...] revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outros materiais de divulgação”. Neste sentido, foi realizada a análise de documentos para obtenção de informações referentes à criação do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. “[...] a pesquisa documental, [...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13-14).

Para a construção da análise inicial, realizou-se a seleção de livros, artigos científicos, teses e dissertações no formato *online*. Em relação às publicações, utilizaram-se como parâmetro as teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de teses e dissertações da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Para facilitar a busca de dados, foram usadas as palavras “criatividade”, “formação de professores”, “curso de Pedagogia”, tendo como objetivos a seleção de produções relacionadas com a temática em estudo.

Durante o levantamento de teses e dissertações, observou-se a escassez de estudos voltados à criatividade, principalmente no que concerne à formação de Pedagogos/as, o que ressalta a necessidade de explorar mais profundamente esse domínio com a finalidade de contribuir para o avanço do conhecimento na área da Educação, na formação profissional docente. O levantamento dos documentos foi realizado no site da FAGED-UFAM, nos quais encontram-se os PPCs, históricos, decretos e outros, além das leis educacionais no site do Ministério da Educação.

Nesse cenário de investigação científica, destacam-se os principais teóricos que fundamentam o estudo. Libâneo (2010) conceitua a Pedagogia como um campo de

conhecimentos amplos, que atua como diretriz para as ações educativas, diante dos desafios e problemáticas no decorrer do processo educacional.

Pimenta (2000) traz para o centro da discussão a definição da Pedagogia como a ciência da prática, que emerge a partir da experiência dos educadores, utilizando-a como base para a construção de conhecimento, em constante confronto com os saberes teóricos. Essa abordagem prática confere à Pedagogia uma especificidade única, enraizada na interação dinâmica entre teoria e prática.

Nas contribuições de Freire (1997), a ênfase é dada à formação crítica, à importância de capacitar o cidadão para uma análise crítica das complexidades de suas realidades como ser social, histórico e cultural. No entanto, é crucial entender como o processo de ensino influencia nessa formação.

Giroux (1997) contribui ao destacar a importância de uma formação que reconheça o professor como um intelectual crítico, capaz de reconhecer as influências econômicas, políticas e social que permeiam tanto o ambiente escolar quanto o contexto externo, da necessidade dos educadores estarem cientes de suas funções como agente de mudanças e de sua responsabilidade na formação integral dos estudantes.

Alencar (2009) aborda a criatividade como um conjunto de habilidades essenciais que possibilita enfrentar os desafios que se apresentam no contexto social. Ele ressalta a importância de preparar os estudantes em todos os níveis do sistema educacional para serem pensadores criativos e independentes, capazes de responder de forma inovadora e eficaz às problemáticas emergentes. Assim, a promoção da criatividade no contexto educacional é vista como fundamental para o desenvolvimento de indivíduos capazes de contribuir de maneira significativa para a sociedade.

Torre (2005) procura integrar a criatividade na educação como fator que possibilita a formação de professores. Para tal, é necessário que o processo formativo atenda a três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à criatividade, fatores considerados fundamentais para uma educação com significado para a vida.

As obras desses autores são referências para a compreensão da importância da criatividade relacionada à formação crítica profissional de pedagogos/as e professores/as, no sentido de pensar a educação com propósito de mudanças significativas à formação humana e desenvolvimento social.

Com intuito de encontrar respostas para as questões levantadas, a dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Construção histórica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação FACED-UFAM*, faz-se uma breve contextualização

histórica sobre o curso de Pedagogia no Brasil, por considerar pertinente trazer informações do percurso histórico que encaminhou o processo de formação dos profissionais da educação, bem como por compreender, a partir da opção metódica, que o texto somente pode ser compreendido no contexto do qual emerge, logo, a compreensão acerca desse processo está mediada pelo registro histórico do curso. Em seguida, apresenta-se uma análise sobre a implantação do curso na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, ressaltando as lutas da sociedade amazonense pela implantação de uma Faculdade que contemplasse a realidade do contexto regional. Ainda neste contexto, busca-se compreender a estrutura do Projeto Pedagógico, proposta curricular de 1999, 2008 e 2019, bem como os debates epistemológicos e políticos no curso e campo da Pedagogia em defesa da Pedagogia como Ciência da Educação.

No segundo capítulo, a análise concentra-se no processo cognitivo da criatividade e suas relações no curso de Pedagogia, nas quais se destacam-se as concepções teóricas que fundamentam esse processo, além da contribuição da Didática no Ensino Superior no contexto da docência. Além disso, busca-se compreender a profissão professor/a no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as relações históricas e sociais associadas à profissionalidade polivalente. Integrado a este contexto, destacam-se a criatividade e o processo de ensino no curso de Pedagogia, projeções à perspectiva emancipatória. A compreensão da criatividade na perspectiva histórico-crítica também ganha relevância, por possibilitar a visão de mundo do sujeito, o pensamento reflexivo.

O terceiro capítulo versa sobre as implicações da reflexão-crítica no processo formativo do curso de Pedagogia, as contribuições da criatividade na formação da consciência profissional de educação, a necessidade da formação do profissional crítico-reflexivos relacionada à transformação do fazer educacional.

Assim, esta pesquisa tem como base um estudo sobre as contribuições do processo cognitivo da criatividade para a formação crítica no fazer docente, como instrumento que possibilita mudanças, que abre espaço para pensar a educação de forma significativa, compreendendo a complexidade, os desafios impostos pelas mudanças sociais, o que implica pensar na formação profissional que eleve o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, por meio de uma prática crítica humanizadora.

## **CAPÍTULO 1: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FACED-UFAM**

Ao considerar que a compreensão do presente está intrinsecamente ligada ao passado, esta análise se inicia com uma abordagem histórica do curso de Pedagogia no Brasil, com menção aos diferentes contextos políticos e educacionais que marcaram a trajetória do curso e refletiram na construção do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Nesta concepção, ressalta-se a importância de uma análise histórica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação FACED-UFAM, justificada na concepção de Gentil e Costa (2011), fundamentada na Legislação Educacional brasileira, que permite a compreensão das diferentes formas de pensar das sociedades, das relações sociais que trouxeram mudanças relacionadas ao processo formativo educacional em determinados períodos da história.

Diante desse contexto, busca-se encontrar subsídios para melhor compreender o processo de ensino atual, de como a criatividade pode contribuir no fazer pedagógico, bem como na formação profissional crítica, dos licenciados do curso em Pedagogia.

Analisar a construção histórica do curso de Pedagogia da FACED-UFAM possibilita conhecer, refletir, entender as perspectivas, conquistas, avanços e retrocessos às implicações na relação entre as políticas públicas governamentais e educacionais, relacionadas à formação profissional docente.

### **1.1. Breve Contextualização Histórica Sobre o Curso de Pedagogia no Brasil**

Antes de discorrer sobre os conhecimentos acerca da construção histórica do curso de Pedagogia da FACED-UFAM, faz-se necessário uma abordagem histórica do curso de Pedagogia no Brasil. É importante destacar que esta análise não se define por um estudo aprofundado sobre a trajetória do curso, mas concentra-se nas informações necessárias que expressam as propostas e implementações da Legislação educacional brasileiras, das políticas públicas educacionais que refletem a evolução histórica na construção da identidade do curso.

Considera-se a relevância desta contextualização histórica para a pesquisa. Isso se deve à relação com objetivo específico, que visa à compreensão da construção histórica do curso de Pedagogia na perspectiva de formação profissional. O foco está nas mudanças e influências das políticas educacionais brasileiras, relacionadas às abordagens pedagógicas e didáticas de ensino, que marcaram a trajetória, os desafios enfrentados na formação de profissionais da

educação ao longo do tempo. Com isso, busca-se um maior entendimento sobre as influências desse processo nas propostas curriculares que permeiam a formação docente atual.

A partir dessa contextualização, desses conhecimentos, busca-se discutir quais as contribuições do processo cognitivo da criatividade à formação crítica no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação FACED-UFAM.

A análise inicial concentra-se na década de 30, período marcado por um contexto político conhecido como Era Vargas. Na citada trajetória governamental houve uma série de transformações sociais, econômicas e políticas, principalmente na área educacional, entre as quais destaca-se a implementação da reforma de Francisco Campos<sup>3</sup>, debates em torno da criação das universidades brasileiras e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento organizado por um grupo de intelectuais, no qual fizeram parte Fernando de Azevedo, Anízio Teixeira dentre outros intelectuais, que apresentaram as bases pedagógicas renovadas, diretrizes para a promoção de uma educação que pudesse integrar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, assegurasse o acesso de todos à escola.

Essas propostas se colocavam em contraposição aos modelos educacionais tradicionais e conservadores que prevaleciam na época e defendiam a proposta de reformulação educacional. A última correspondia às reivindicações populares pela criação de mais escolas, mediante as exigências feitas pelo mercado de trabalho.

Nesse cenário político, foi criado o curso de Pedagogia em 1939, na Universidade de São Paulo (USP), concebido como parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sancionado pelo decreto-lei n.1.190/39, no dia 4 de abril de 1939, associada ao contexto da Faculdade Nacional de Filosofia. O curso trouxe como proposta a formação de bacharéis e licenciados para atuarem em distintas áreas educacionais. A concepção de formação apresentada no decreto garantiu aos bacharéis em Pedagogia habilitações técnicas para desempenharem funções administrativas, burocráticas da escola, caso mostrassem interesse pela prática docente, precisavam fazer a complementação com o curso de Didática, licenciatura que garantia o direito a lecionar nas escolas normais, instituições que formavam os professores do ensino primário e secundário. Nesta proposta, “[...] a formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após as quais, adiciona-se um ano de curso de Didática,

---

<sup>3</sup> A reforma de Francisco Campos, ocorreu em 1931 e estabeleceu, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro. A reforma possibilitou avanço no que diz respeito à regulamentação da educação em âmbito nacional, por estabelecer diretrizes mais claras para o Ensino Superior, secundário e comercial. Embora essas medidas não tenham resolvido todos os desafios educacionais da educação no Brasil, elas ajudaram a abrir caminhos para uma educação mais adaptada às necessidades da sociedade brasileira.

formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como “3+1” (Silva, 2006, p. 11, grifo do autor).

A estrutura do bacharelado em Pedagogia está especificada no Capítulo III do Decreto-Lei nº 1.190, de acordo com o Artigo 19, no qual afirma que o curso de Pedagogia terá a duração de três anos e será composto por disciplinas organizadas por séries.

- Primeira série: Complemento de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação; Psicologia educacional.
- Segunda série: Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Psicologia Educacional; Administração Escolar.
- História da Educação; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação.

Quanto ao curso de Didática, o que descreve o Art. 20, será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação (Brasil, 1939).

Entre as disciplinas que encaminhavam o processo formativo da docência, somente duas não faziam parte do curso de bacharelado: Didática Geral e Didática Especial. As outras disciplinas eram comuns entre os dois cursos, mas não eram obrigatórias no curso de Didática (Saviani, 2012, p.35).

Nas reflexões de Brzezinski (1996), o bacharelado em Pedagogia, enquanto processo de formação profissional, percorreu caminhos opostos aos demais cursos de bacharelados. A estrutura curricular do curso distingue claramente os aspectos teóricos dos aspectos práticos da educação, ou seja, a separação de conteúdo específico em um curso separado é considerada uma abordagem de formação fragmentada e não eficiente ou eficaz em comparação com a abordagem adotada por outros cursos.

No ano de 1962, outros encaminhamentos foram dados ao curso. O segundo parecer nº 251/62, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), garantiu a criação de um currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia em quatro anos. Essa mudança transformou o curso em uma licenciatura e bacharelado ao mesmo tempo, destinada à formação profissional técnica e ao grau de licenciado, nos quais os graduandos não precisariam mais cursar um ano de didática para estarem licenciados a exercer o magistério. Os recém-formados estariam habilitados a atuarem tanto no ensino normal quanto no secundário.

O currículo mínimo era estruturado por sete disciplinas: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração

Escolar. A escolha das duas últimas disciplinas ficava ao encargo da instituição escolar, com base no perfil desejado para o egresso que planejava atuar. Com essa unificação, priorizava-se superar a dicotomia na formação dos profissionais do curso de Pedagogia, da separação entre os dois cursos, embora as mudanças tenham ocorrido mais na estrutura curricular e o sentido de formação ainda tenha permanecido o mesmo. De acordo com a reflexão de Candau (1983), nesse processo de formação, a didática foi abordada em uma perspectiva idealista, relacionada ao ensino de técnicas e métodos de instrução, sem uma análise ou pensamento crítico sobre como as teorias se refletem na prática pedagógica concreta.

A terceira Reforma Curricular nº 252/69, aprovada pelo Conselho Federal de Educação no dia 11 de abril de 1969, implementou novas mudanças na estrutura do curso, tendo como perspectiva a definição da função do pedagogo no contexto escolar. O curso de Pedagogia deixou de ser um bacharelado e passou a ser uma licenciatura com ênfase em habilitações técnicas em áreas específicas, ou seja, a formação de profissionais habilitados a desempenharem funções nas áreas de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional, deixando ao encargo do candidato a escolha pela área formativa. Além disso, a didática passou a ser uma disciplina obrigatória no curso que continuou a formar professores para o Ensino Normal.

Essa Reforma ocorreu em um contexto político ligado ao regime militar, centrado no autoritarismo. Com a reforma, o governo visava a maior centralização e controle sobre as instituições de Ensino Superior. Seu interesse era adequar a educação ao novo modelo econômico, caracterizado pela expansão do desenvolvimento industrial no Brasil. “A visão indústria penetra o campo educacional, e a Didática é concebida como estratégia para o alcance dos “produtos” previstos para o processo de ensino-aprendizagem” (Candau, 1983, p. 18, grifos do autor). A nova proposta educacional deu ênfase à didática instrumental, ao abranger uma dimensão técnica de ensino.

Consequentemente, as propostas apresentadas na Reforma Educacional de 1969 foram alvo de resistência da comunidade acadêmica, que considerava as mudanças uma imposição autoritária, que impossibilitava a liberdade e autonomia das instituições de ensino.

É importante ressaltar que, com a promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que definiu as bases da Reforma Universitária, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte da Faculdade de Filosofia e passou a ser oferecido na Faculdade de Educação. Tal caso foi regulamentado pelo parecer CFE nº 252/1969.

A construção das Diretrizes Curriculares aprovadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006, remontou um contexto político de reforma

pedagógica. Enquanto os programas de pós-graduação se destacavam e se fortaleciam, oferecendo uma formação mais avançada e especializada em educação, o curso de Pedagogia passava por uma crise profunda, evidenciada pela falta de clareza sobre a identidade e o papel do pedagogo/a na sociedade, pela insatisfação em relação à qualidade e à relevância do curso. “Uma crise de tal profundidade que projetava a impressão de que jamais conseguiria dela sair” (Saviani, 2012, p. 67-68).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleceu uma nova identidade ao curso de licenciatura em Pedagogia, não mais caracterizada em uma proposta de formação fragmentada, sustentada em ideais redemocráticos e tradicionais. Essa compreendeu a docência como base da formação do curso, com ênfase em um processo formativo educacional metódico e intencional, tendo em vista a capacitação de profissionais em Pedagogia em diferentes funções a serem desenvolvidas no contexto escolar. No que compete à docência, à gestão e à produção de conhecimento, principalmente para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As Diretrizes aprovadas tornaram-se alvo de críticas, entre as quais se destaca a ambiguidade em relação à formação profissional no curso de Pedagogia, referente às funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, funções antes atribuídas aos especialistas da educação. Na reformulação, passaram a ser absorvidas na função docente. As críticas também se estendem à padronização excessiva dos currículos, limitando a autonomia da escola e dos/as professores/as, bem como na falta de participação da comunidade educacional na elaboração das diretrizes. Além disso, houve preocupações sobre a desconexão das reformas com a realidade das escolas e a falta de recursos e capacitação adequada para sua implementação efetiva. Essas críticas ressaltam a complexidade e os desafios envolvidos na melhoria do sistema educacional brasileiro.

Nesse ínterim, o campo de atuação do egresso de Pedagogia foi definido de forma ampla, não somente centrado no espaço escolar, mas em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Segundo as diretrizes, extinguíram-se as habilitações e o curso passou a ser uma licenciatura, o que reflete em uma aparente contradição no documento. Na verdade, elas são reafirmadas quanto à preparação de profissionais da educação conforme o art. 64 e o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. Outras contradições são referentes à ampliação e às atribuições do curso em relação ao pouco tempo de duração do percurso formativo, no que se refere à qualidade de formação profissional.

**Quadro 1:** Marcos legais do curso de Pedagogia

Legislação	Mudanças ocorridas
Decreto -Lei nº 1.190/1939.	<p>Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Criação do curso de Pedagogia.</p> <p><b>Formação</b> Bacharel “Técnico em Educação”</p> <p><b>Objetivo</b> Formar bacharéis “Técnicos em educação”, especialistas para atuar na área de planejamento, currículo e avaliação.</p> <p>Profissionais para trabalhar em setores governamentais e nas funções que envolvem a administração escolar.</p> <hr/> <p>Formar licenciados para o curso de Magistério – Professor da formação de docentes para a educação primária.</p>
Parecer nº 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE).	<p>Estabelece os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia.</p> <p><b>Formação</b> Bacharel e Licenciado.</p> <p><b>Objetivo</b> Formar docente para o curso de Magistério e especialista para atuar no campo da administração escolar e em atividades complementares a esta.</p> <p>O curso garantia a formação pedagógica de docentes para a educação primária e técnico-pedagógico para atuarem nas funções que envolvem a administração escolar.</p>
Parecer nº 252/1969, do Conselho Federal de Educação (CFE); Resolução CFE nº 2/1969.	<p>Fixar o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.</p> <p><b>Formação</b> Licenciado</p> <p><b>Objetivo</b> Formar docente para o curso de Magistério e de habilitações na área da Gestão Escolar.</p> <p>O curso garantia a formação de profissionais para atuarem no ensino de Primeiro e segundo graus nas funções de Orientador educacional e Supervisor</p>

	Educativa; Administrador Escolar; Inspetor de Ensino.
Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006.	<p>Instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Pedagogia.</p> <p><b>Formação</b> Licenciado</p> <p><b>Objetivo</b> Formar docente para atuar na formação de professores do Ensino Médio, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nas atividades que envolvem o apoio escolar e na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos.</p> <p>O curso garante a formação de professores do curso de formação de docentes de nível médio; na Educação Infantil; no Ensino Fundamental, para atuar no apoio escolar, nas atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades próprias do setor da Educação escolar e não escolar. Além de atuar na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.</p>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com base nos marcos legais do curso de Pedagogia - (2024)

Ao longo do processo histórico, as reformas apresentadas, decretos, pareceres e resoluções que organizaram o curso de Pedagogia, mesmo elaboradas em contexto e demandas educacionais de cada época, refletem a falta de coerência das políticas educacionais referentes à formação dos pedagogos/as, professores/as. Estas podem ser observadas, a começar pelas propostas curriculares do Decreto-Lei nº 1.190/1939, com desvalorização da formação de profissionais da educação, acentuada exclusivamente aos interesses do mercado do trabalho, não à formação humana. As propostas posteriores, com novos discursos, seguiram o mesmo propósito. A atenção centralizou-se na formação de professores/as, mas ainda enraizada em ideologias governamentais, impregnadas nos currículos e diretrizes do curso. Esse se materializava nas práticas educacionais, resultando em um processo formativo fragmentado e fragilizado.

Portelinha (2014) argumenta, após a publicação das DCNs de 2006, que os currículos dos cursos de Pedagogia estão se distanciando da concepção da Pedagogia como um campo de conhecimento que tem como base as ciências da educação para teorizar e investigar os problemas educacionais em sua complexidade e historicidade. Trata-se de uma abordagem mais

centralizada na prática e na instrumentalização. Isso evidencia que os cursos de Pedagogia acabam se afastando de sua essência epistemológica, centrados mais em questões técnicas e práticas, em detrimento de uma reflexão crítica-reflexiva, contextualizada sobre a educação.

Nessa construção sócio-histórica, o curso de Pedagogia no Brasil, a partir de sua criação, foi se configurando pelas concepções adotadas ao longo de sua história, no entanto, esses encaminhamentos foram alvo de debates e reflexões por apresentarem descompassos quanto aos aspectos de formação do pedagogo/a relacionado ao campo educacional, fatos esses apresentados em decretos e diretrizes curriculares. O primeiro decreto de 1939 garantiu a formação de bacharéis com ênfase no tecnicismo, em uma abordagem pedagógica genérica que enfatizou a transmissão de conhecimentos técnicos e práticos, na qual a didática é caracterizada por um conjunto de regras e normas, porém, este não atendeu a reais necessidades do sistema educacional, de formar profissionais para o exercício da pesquisa e da docência, considerando a organização imposta na qual estava submetido. Desse modo, não se caracterizava por um único curso, mas por dois cursos distintos.

A segunda Reforma, de 1962, apontou novo direcionamento ao curso de Pedagogia, no qual foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, transformando-o em uma licenciatura predominantemente formadora dos especialistas em educação. A concepção de formação permaneceu, porém, a mesma adotada no decreto de 39. Na Reforma de 1969, o curso de Pedagogia passou a ser definido em uma licenciatura organizada em habilitações, formação caracterizada pela fragmentação do trabalho, e não promoveu mudanças na formação pedagógica para o processo educativo. A teoria ainda não estava alinhada a práticas concretas, às realidades do contexto escolar. “Fragmentava-se a realidade escolar segundo as funções a serem desempenhadas: docência, administração, supervisão, orientação educacional, inspeção escolar, entre outras” (Lima, 2004, p. 17). As mudanças ocorridas em 2006 são consideradas favoráveis ao processo formativo educativo, pois formaram um profissional capacitado ao fazer pedagógico.

Saviani (2021) se opõe à concepção defendida pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação -ANFOPE (2021) e suas entidades colaborativas e as DCNs. Seus discursos se mostravam opostos às propostas apresentadas por Valnir Chagas (1969) de formar o especialista no professor, mas acabaram incorporando esses ideais ao defenderem à docência como base na formação do profissional do Curso de Pedagogia. Pinto (2006) tece críticas em relação aos princípios defendidos pela ANFOPE e demais entidades ao citar que, historicamente, elas vêm defendendo a concepção de formação basilar, reduzida aos conhecimentos centralizados no exercício do fazer, ou seja, às práticas em sala de aula. “O

pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia [...]” (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 252).

Para Libâneo (2010), com as mudanças curriculares, centrada na formação de professores/as, a ausência de foco na formação de pedagogos/as, direcionando-os para além da docência, enfraquece a investigação e a prática pedagógica, a capacidade de desenvolverem habilidades essenciais, como formulação de políticas educacionais, análise críticas de inovação pedagógica, elaboração de teorias de aprendizagem.

Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino – ANDIPE (2021) apresenta posicionamento contrário às diretrizes curriculares, ao considerar que estas buscam formar profissionais da educação com base em propostas favoráveis a interesses privados, que não condizem com as reais necessidades formativas dos professores/as.

De acordo com esse contexto, tanto os encaminhamentos das DCNs 2006 quanto o posicionamento da ANFOPE, ao atribuírem à formação do egresso em Pedagogia centrado na docência, é simplista e reducionista, pois formam profissionais que não correspondem à necessidade da realidade local. Formar um profissional para inúmeras funções reflete em uma formação fragilizada. Isso acaba atendendo aos interesses governamentais, que, por meio de ideologias dominantes, vêm se mantendo no poder, ditando os caminhos educacionais. Ainda mostra a complexidade, a fragilidade do curso, a desvalorização do pedagogo/a, o precário desenvolvimento das teorias pedagógicas no Brasil.

A evolução histórica das normativas que regulamentam o curso de Pedagogia reflete o processo de adaptação às demandas educacionais e sociais. A formação dos profissionais da educação, desde sua gênese, incorpora funções executivas, como planejamento, execução e avaliação. O planejamento educacional fomenta a flexibilidade cognitiva, elemento indispensável para a inovação pedagógica, tanto em contextos escolares quanto não escolares. Ponti e Ferráz (2006) consideram que inovar depende do espírito imaginativo de cada sujeito e equipe. Isso depende da atitude criativa e renovada, sustentada pelo incentivo dado pelas instituições, que primam por estabelecer, conscientemente, um ambiente criativo, que possibilite a capacidade de pensar e buscar mudanças na realidade educacional.

As normativas que ampliam o campo de atuação do pedagogo/a e incorporam contextos educativos diversificados, onde a criatividade torna-se fundamental para gerar soluções inovadoras e a se adaptar às novas exigências pedagógicas.

Diante deste contexto, faz-se necessário compreender como surgiu a iniciativa para implantação do Curso de Pedagogia da FACED-UFAM, assim como os encaminhamentos

dados para promover a formação profissional alinhada às necessidades educacionais locais e regionais.

## 1.2. Implantação do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação FACED-UFAM

Ao adentrar em um campo de estudo, tendo como perspectiva analisar os encaminhamentos dados para que um curso possa fazer parte, ou seja, ser ofertado em uma instituição de nível superior, é importante compreender que a implantação de um curso de formação não se restringe à implementação de leis, decretos e ações governamentais. Está relacionada a um processo de socialização dos sujeitos, de lutas e desafios que correspondem à defesa de princípios e valores, embates de ideias que refletem nas concretizações das ações.

A implantação de um curso profissional exige uma contínua reconfiguração. A necessidade de ajustar leis, decretos e ações governamentais para atender aos requisitos de um curso de formação, envolve uma reavaliação das estratégias e práticas pedagógicas. Em um ambiente acadêmico, isso corresponde ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, de adaptar e inovar as estruturas do curso conforme as demandas dos estudantes e as mudanças nas práticas educacionais. Nesse processo, a criatividade não apenas facilita a interpretação de diferentes perspectivas, mas também impulsiona a inovação e eficácia na formação de um curso acadêmico. Na concepção Ghedin (2003), a criatividade é essencial para superar limitações e propor novas formas de interpretar o mundo. Tal atribuição está relacionada ao contexto educacional, no qual a criatividade pode desempenhar um papel crucial na adaptação e inovação das estruturas curriculares e pedagógicas.

Compreende-se que os embates de ideias e a defesa de princípios e valores são partes essenciais do processo cognitivo da criatividade. Eles desafiam as suposições existentes e promovem nova forma de pensar o processo de formação de profissionais de educação.

Nóvoa (1995, p. 31) contribui ao afirmar que

[...] os valores permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais [...]. As ideologias nos seus aspectos consensuais e conflituais são o componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos actores sociais.

O autor ressalta que esses fatores são essenciais para a compreensão do contexto histórico-social da constituição de um curso de formação educacional. Com base nesta concepção, a análise concentra-se no campo da história da Educação, relacionado ao aspecto

social, político e econômico, no qual se constituiu o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Em meio a um sistema socioeconômico movido pelo desenvolvimento da Zona Franca de Manaus, novos rumos foram dados ao processo educacional da região norte. A sociedade amazonense: estudantes, professores, representantes políticos com suportes jornalísticos, participaram de congressos e assembleias onde expuseram a necessidade de trazer um novo processo institucional educacional, com ênfase no ensino, na formação de nível superior, adequados às mudanças daquele momento. Esse foi um processo de intensas lutas, reivindicações em torno de promessas políticas, que resultaram na criação da Universidade do Amazonas, na Faculdade de Educação (FACED) e no curso de Pedagogia (Brito, 2009).

No ano de 1962, o curso de Pedagogia passa a ser ofertado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Amazonas, a qual era mantida pelo governo estadual. A implementação da Lei nº 5.540/1968, que determinava a Reforma Universitária, proporcionou mudanças na estrutura na Universidade do Amazonas, ao criar a Faculdade de Educação como unidade isolada dos cursos de área de Ciências humanas. Nesse novo cenário institucional, a partir de 1970, o curso de Pedagogia deixa de fazer parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e se estabelece como uma Unidade Acadêmica (Brito, 2006).

Nesse panorama de mudanças, conforme o artigo 30 da Lei n.º 5.540/68, a sociedade amazonense tem como conquista a criação da primeira Faculdade de Educação (FACED), na qual se estabelece o curso de Pedagogia como licenciatura plena, com objetivos de formar especialistas em educação, com ênfase ao exercício da docência na Educação Básica, desempenhando outras funções na área administrativa: supervisão, planejamento, inspeção e orientação educacional para o ensino do 1º e 2º grau. Porém, para que o curso pudesse ser ofertado na nova estrutura universitária, relacionado ao contexto regional, foi necessário desenvolver um sistema organizacional que resultou na Resolução n.º 017 de 25 de fev. de 1972 do Conselho Universitário, o que possibilitou o início das atividades acadêmicas do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação.

É importante esclarecer que o curso só foi reconhecido no Decreto nº 76.175, de 1º de setembro de 1975, conforme consta no Art. 1º.

É concedido reconhecimento ao curso de Pedagogia, licenciatura plena, habilitações em Administração Escolar, em Orientação Educacional, em Supervisão Escolar e em Inspeção Escolar, da Universidade do Amazonas, com sede na cidade de Manaus, Estado do Amazonas (Brasil, 1975).

A Universidade do Amazonas funcionava no centro da cidade de Manaus. A crescente demanda de cursos no *campus* universitário, no final da década de 70 e início da década de 80, apontou a necessidade da construção de um novo espaço, adequado ao funcionamento dos cursos vigentes. Assim, no ano de 1987, a Faculdade de Educação teve sua instalação efetiva no setor norte do novo *campus* universitário, localizado no bairro do Coroado, na zona leste de Manaus.

Diante do exposto, é possível compreender que o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas tem sua origem na criação da Faculdade de Educação FAGED-UFAM. Essa construção histórica de reconhecimento do curso foi resultado de um processo sociocultural, desencadeado por uma estrutura socioeconômica, alvo de interesses particulares, tanto no campo político quanto na área educacional, proveniente da Ditadura Militar, da implementação de Lei nº 5.540/1968, das Reformas Universitárias, que resultou na criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, possibilitando que o curso de Pedagogia se tornasse uma realidade no Estado do Amazonas. No entanto, o percurso formativo educacional apresentado no momento da criação do curso era característico do sistema de formação vigente. Estava relacionado à criação do curso de Pedagogia no Brasil, na década de 30, a qual não correspondeu às expectativas de criar um novo processo de formação profissional, orientado à realidade do contexto regional amazônico.

O desenvolvimento do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas ilustra um exemplo significativo do processo cognitivo da criatividade em um contexto histórico e sociocultural. No caso da FAGED-UFAM, a implementação do curso de Pedagogia foi influenciada por uma rede complexa de fatores socioculturais e políticos, refletindo a necessidade de integrar experiências passadas e expectativas futuras. O processo criativo aqui envolveu a adaptação e a inovação, enfrentando desafios impostos pela Ditadura Militar e pelas reformas educacionais, exigindo uma reorganização das estruturas cognitivas para atender às demandas específicas da região amazônica.

No cenário da criação do curso de Pedagogia, a necessidade de alinhar o currículo ao contexto regional amazônico envolveu a reavaliação contínua das estruturas formativas vigentes, integradas às necessidades locais e influências históricas. Essa capacidade adaptativa é um reflexo da criatividade em ação, permitindo que a educação evolua e se ajuste às especificidades regionais e temporais.

Conforme a Resolução nº 013/90 do CONSEPE, citado no artigo 13, foi desenvolvido e ratificado por meio da Resolução 05/95-CONDEP de 25 de maio de 1995, um Projeto Pedagógico para o curso de Pedagogia. Nesse Projeto, estabeleceu-se à docência como base da

formação de educadores: a habilitação para o magistério de 1ª a 4ª séries (correspondente ao antigo ensino de 1º grau), sendo esse um requisito imprescindível para qualquer outra especialização na área.

Outro marco importante nessa trajetória é apresentado na Lei n.º 10.468 de 20 de junho de 2002, que determina a mudança de nome da Universidade do Amazonas para Universidade Federal do Amazonas (Brito, 2006).

Essa abordagem histórica marca a criação da Faculdade de Educação, e a implantação do curso de Pedagogia e reflete os desafios, as influências socioculturais e políticas, a expectativa de formação no curso, que não se limitou somente ao exercício da docência, mas o alinhamento à realidade local e regional, a formação humana, que, a partir de sua criação, foram apresentadas nos projetos e propostas pedagógicas curriculares.

### 1.3. Projeto Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular (1999, 2008 e 2019): mudanças, desafios e perspectivas educacionais

A análise de um Projeto Pedagógico permite compreender como a instituição de ensino organiza e desenvolve as ações no campo educacional a partir daquilo que foi pensado e proposto para todo processo formativo, com base na realidade da comunidade local.

Em consonância com este contexto, Masetto (2003, p.60) destaca:

[...] o Projeto Pedagógico é um Projeto Político porque estabelece e dá sentido ao compromisso social que a Instituição de Ensino Superior assume com a formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos que, na sociedade vivem, trabalhando como profissionais ou pesquisadores ou cientistas, desenvolvem sua participação e seu compromisso com a transformação da qualidade de vida dessa sociedade.

O Projeto Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior, enquanto Projeto Político, reflete o papel essencial da criatividade no desenvolvimento de um compromisso social com a formação de profissionais e pesquisadores. A elaboração e implementação de um projeto pedagógico envolvem a integração dessas áreas para desenvolver um sentido de propósito e compromisso social. Esse processo criativo é crucial para garantir que o projeto educativo esteja alinhado com as necessidades e expectativas da sociedade, estimulando um ambiente educacional que promova a transformação da qualidade de vida.

Ao desenvolver um projeto que visa à formação de profissionais e pesquisadores comprometidos com a melhoria social, a instituição está associada ao pensamento inovador e à resolução de problemas complexos, promovendo a adaptação contínua e a eficácia do ensino.

O compromisso social estabelecido pelo Projeto Pedagógico também envolve um ciclo de feedback constante, onde a interação entre o ambiente educacional e a sociedade gera novas informações e perspectivas. Isso facilita a reflexão crítica e a avaliação das práticas pedagógicas. A criatividade é fomentada através desse ciclo, permitindo que a instituição ajuste suas estratégias e metodologias para melhor atender às necessidades da comunidade. A capacidade de adaptar e inovar, com base no feedback social, é fundamental para que o Projeto Pedagógico mantenha sua relevância e impacto positivo na formação de cidadãos comprometidos com a transformação social.

Isso significa que o Projeto Pedagógico de um curso transcende as questões acadêmicas, por estar diretamente relacionado ao contexto social e político no qual está inserido. Ele expressa o compromisso social da instituição de Ensino Superior com a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados em contribuir para a melhoria da sociedade em que vivem.

Vasconcellos (2008) complementa ao explicitar que o PPC não é um documento estático; representa um sistema organizacional, a materialização de um processo contínuo de planejamento participativo e colaborativo; engloba discussões e ações de cunho educacional e político; passa por mudanças, alterações no decorrer do tempo, conforme a necessidade da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Ele norteia todo trabalho de uma instituição educacional. Assim, o PPC não apenas orienta a prática educativa, mas também representa um compromisso com a qualidade e a pertinência do Ensino Superior para formar cidadãos críticos, participativos e criativos, para atuarem de forma significativa no meio social.

Integrado a esse contexto, Libâneo (2008) define o currículo como parte fundamental do Projeto Pedagógico. São as diretrizes que encaminham as ações do processo educativo a serem desenvolvidas na instituição de ensino. Os currículos “[...] são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (Arroyo, 2007, p. 9).

Na concepção de Sacristán (2000), o currículo é uma construção social que passa por constantes transformações e adaptações, de acordo com o contexto histórico, cultural, político e econômico, ou seja, as mudanças do momento, o que leva a diferentes definições de currículo, variando com o local e o período temporal, bem como com a posição social daqueles que o elaboram e implementam. Dessa forma, enfatiza-se a importância de se considerar o contexto mais amplo ao analisar e interpretar o currículo, reconhecendo suas dimensões históricas, culturais e políticas para uma compreensão mais completa de seu significado e impacto na prática educativa.

Apple (1982, p. 59) tece suas contribuições ao explicar que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Compreende-se que o currículo não pode ser considerado neutro, porque ele reflete influências de relações de poder, valores culturais, políticos e sociais presentes na sociedade. Ele é delineado nos documentos oficiais, como diretrizes curriculares, planos de ensino, programas de disciplinas e legislação educacional, e manifesta nos documentos oficiais, nas práticas pedagógicas, nas relações e percepções dos grupos sociais. É preciso considerar que esse documento deve estar em constante construção, refletindo verdades e significados diversos, influenciados pelo contexto histórico, cultural e político.

Relacionado a esse contexto, busca-se compreender como o PPC do curso de Pedagogia contempla aspectos voltados à formação teórica e sólida dos futuros pedagogos/as professores/as, ao desenvolvimento de habilidades práticas, à reflexão sobre a prática pedagógica, à compreensão das políticas educacionais e à promoção da inclusão e diversidade no ambiente escolar. Interessa verificar como estas estão estruturadas nos currículos. A expectativa em torno dessa análise é contribuir para a formação de profissionais mais capacitados, reflexivos e comprometidos com a transformação da educação, tendo o desenvolvimento da criatividade como instrumento que possibilita essa transformação.

Mediante as atribuições, a análise focaliza os Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia, as propostas curriculares nele contidas, bem como os embates de ideias que encaminharam a construção, as reformulações das propostas curriculares de 1999, 2008 e 2019. Essas contribuíram para o sistema organizacional, com vista ao processo formativo educacional, o qual discorrerá a análise a seguir.

### 1.3.1. Projeto Pedagógico de 1999 - Processo Formativo do Curso de Pedagogia da FACED-UFAM

Correlacionado às informações, reflexões anteriores, busca-se compreender na proposta curricular de 1999, qual profissional pretendia-se formar no curso de Pedagogia. A princípio, a pesquisa faz referência ao Projeto Pedagógico de 1995, ao considerar necessário para uma melhor compreensão sobre as alterações ocorridas no currículo de 1999. É importante

frisar que são poucas as informações sobre os projetos e estas encontram-se disponíveis no site da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - FACED/UFAM e em algumas produções publicadas.

O curso de Pedagogia foi reestruturado em 1977, pela Lei 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária<sup>4</sup>. Essa nova estrutura dividiu o curso em quatro áreas de habilitação: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar.

A duração do curso era de quatro anos, com a seguinte divisão: quatro períodos eram cursados em dois anos, o que correspondia às disciplinas comuns, e os outros quatro períodos nos últimos dois anos com as disciplinas específicas de habilitações. Como resultado de debates que visavam à superação da dicotomia entre teoria e prática, tendo como perspectiva especificamente relacionada à formação do/a pedagogo/a, foi elaborada uma nova Proposta Pedagógica, na Faculdade de Educação da UFAM. O Projeto Pedagógico de 1995 deu ênfase à docência, que passou a ser considerada a base para a formação do profissional da Educação e habilitação para o exercício do magistério referente ao período de 1ª a 4ª série, do antigo Segundo Grau. Isso se tornou uma exigência para qualquer outra especialização. O curso tinha duração de cinco anos e meio, composto por onze períodos.

As disciplinas específicas das habilitações do currículo anterior foram mantidas, mas em uma nova estrutura organizacional, formadas em dois grupos: Habilitação Administração Escolar/Inspeção Escolar e Habilitação Orientação Educacional/Supervisão Escolar. Os estudantes de Pedagogia cursavam oito períodos, divididos em 33 disciplinas obrigatórias e três eletivas. Isso garantia a formação para o exercício da docência. Ao final do curso, ficava a critério do estudante a escolha por um dos grupos de complemento de habilitação, a ser cursada em três períodos. A proposta curricular garantia formação profissional para o Magistério. Os profissionais eram habilitados para atuar como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e como especialistas nas áreas escolhidas.

---

<sup>4</sup> Lei da Reforma Universitária, foi promulgada em 28 de novembro de 1968 e entrou em vigor no mesmo dia. A lei estabeleceu normas para a organização e o funcionamento do ensino superior no Brasil, incluindo a sua articulação com a escola média. A lei também definiu a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, e implantou os departamentos como uma "célula" organizacional das instituições.

**Quadro 2:** Grade curricular do curso de Pedagogia 1995.

<b>1º Período/ disciplinas</b>	<b>2º Período/ disciplinas</b>	<b>3º Período/ disciplinas</b>
Introdução à Psicologia da Educação Metodologia do Trabalho Científico Introdução à Filosofia Língua Portuguesa I Sociologia I	Filosofia da Educação I Fundamentos Biológicos da Educação Sociologia da Educação I História da Educação I Atividades Orientadas I	Filosofia da Educação II Sociologia da Educação II História da Educação II Psicologia da Educação II Atividades Orientadas II
<b>4º Período/ disciplinas</b>	<b>5º Período/ disciplinas</b>	<b>6º Período/ disciplinas</b>
Didática Geral Antropologia da Educação Introdução à Metodologia da Pesquisa Educacional Educação na Região Amazônica Eletiva	Psicologia da Educação III Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico I Currículos e Programas Organização do trabalho Escolar Eletiva	Planejamento do Ensino Metodologia e Prática do Ens. de História e Geografia Metodologia e Prática da Educação Pré-escolar Educação Especial: Fundamentos, Pressupostos e Organização Eletiva
<b>7º Período/ disciplinas</b>		<b>8º Período/ disciplinas</b>
Avaliação e Medidas Educacionais Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e Ciências Metodologia e Prática do Ensino da Língua Portuguesa Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico II Estágio Supervisionado I		Estágio Supervisionado II
<b>Habilitação Administração Escolar/Inspeção Escolar- Complemento</b>		
<b>9º Período/ disciplinas</b>	<b>10º Período/ disciplinas</b>	<b>11º Período/ disciplinas</b>
Estatística Aplicada à Educação Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar/ Supervisão Escolar e Orientação Educacional	Gestão Escolar Legislação do Ensino Básico Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV
<b>Habilitação Orientação Educacional/ Supervisão Escolar- Complemento</b>		
<b>9º Período/ disciplinas</b>	<b>10º Período/ disciplinas</b>	<b>11º Período/ disciplinas</b>
Estatística Aplicada à Educação Princ. e Método de Supervisão Escolar e Orientação Educacional	Gestão Escolar Legislação do Ensino Básico Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da FACED/UFAM – Versão 1995

Embora a elaboração e a alteração de propostas tenham apresentado poucos avanços relacionados à formação dos pedagogos/as, como a criação de disciplinas “Iniciação à Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III”, com ênfase em promover a interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática, o curso manteve a dicotomia entre dois tipos de formação, o bacharelado e licenciatura. Formavam-se profissionais na área da docência e para o desempenho de diferentes funções, mesmo que de forma generalista. É nítido o quanto essa proposta não contemplava uma formação voltada a atender à realidade da região amazônica. Ela atendia aos interesses dos governantes. O profissional formado nessa estrutura do curso só podia atuar como pedagogo/a especialista, mediante a habilitação comprovada no diploma.

Nas análises de Souza (2015), as insatisfações em relação às mudanças, que não correspondiam à identidade do curso de Pedagogia, tornavam-se cada vez mais frequentes. Eram refletidas nos debates e discussões e mostravam a urgência da elaboração de novas diretrizes para o curso, que não estivesse relacionado ao processo de formação tecnicista, a um sistema capitalista, mas à formação profissional correspondente à função social e alinhada à realidade local. Logo, essa formação deveria ter como base a relação entre teorias e práticas e contemplar a investigação da realidade do contexto amazônico.

Nesse cenário de lutas, de expectativas, é aprovada a LDB, com proposta voltada à formação profissional, que afeta diretamente o curso de Pedagogia. A aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996, estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Art. 62).

Para atender a esses preceitos, visando à formação profissional, foram criados os Institutos Superiores de Educação, regulamentados no artigo 63, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, onde se qualifica o “curso Normal Superior”. Esse processo possibilitava a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nas séries do Ensino Fundamental, no entanto, a duração do curso era menor que a de Pedagogia, correspondia à duração de cinco anos e meio. A criação do novo curso promoveu ainda mais reflexão nos debates acerca da desvalorização da profissão dos formados em Pedagogia.

Em 1999, as propostas elaboradas pela comissão de especialistas deram novos direcionamentos ao curso de Pedagogia, na perspectiva de adequá-los à nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDB 9394/96. As mudanças apresentadas na proposta curricular

visavam à formação do pedagogo/a, sustentada na relação teórico-prática, relacionada ao desenvolvimento da pesquisa, na perspectiva de que o fazer pedagógico pudesse dar conta de articular as teorias com a realidade.

As alterações ocorreram tanto nas disciplinas quanto na redução dos períodos, que reduziram de onze para nove períodos regulares, contando com o Estágio Supervisionado, as disciplinas optativas e o complemento das habilitações. Entre as mudanças, as disciplinas de habilitação foram reduzidas a duas, com garantia de que todos os estudantes tivessem os princípios das habilitações. Assim, podiam cursar o último período, que correspondia ao estágio em supervisão (Souza, 2015).

O currículo proposto para o curso de Pedagogia revela um percurso formativo que, ao incorporar disciplinas como Introdução à Psicologia da Educação e Fundamentos Biológicos da Educação no início do curso, estabelece uma base sólida para a compreensão das complexidades envolvidas no processo educativo.

No segundo e terceiro períodos, a inclusão de disciplinas como Filosofia da Educação e Sociologia da Educação, combinadas com a prática em Atividades Orientadas, introduz uma reflexão crítica sobre os fundamentos e contextos do processo educativo. Essa abordagem facilita o desenvolvimento da criatividade ao estimular a reflexão e a análise crítica.

A evolução curricular a partir do quarto período, com a introdução de Didática Geral, Antropologia da Educação e Metodologia da Pesquisa Educacional, aponta para um aprofundamento na aplicação prática e teórica do conhecimento pedagógico. O estudo desses temas promove o desenvolvimento das funções executivas, como planejamento e organização, cruciais para a criatividade educacional.

Nos períodos subsequentes, a ênfase em Metodologia e Prática do Ensino de diferentes disciplinas e o estágio supervisionado proporcionam uma experiência prática intensiva, essencial para a aplicação dos conhecimentos adquiridos. O envolvimento em situações reais de ensino e a resolução de problemas concretos.

A oferta de disciplinas específicas para habilitação em Administração Escolar ou Orientação Educacional e Supervisão Escolar, combinada com estágios supervisionados em níveis avançados, assegura uma formação especializada que promove a gestão criativa e a inovação em contextos educativos. A aplicação de princípios administrativos e a gestão escolar envolvem habilidades de planejamento estratégico e tomada de decisões, estão relacionadas à criatividade e à resolução de problemas complexos.

Essas alterações definiram o currículo do Projeto Pedagógico de 1999. Assim ficou organizada a nova grade curricular.

**Quadro 3:** Grade curricular do curso de Pedagogia (1999).

1º Período/ disciplinas	2º Período/ disciplinas	3º Período/ disciplinas
Introdução à Pedagogia Introdução a Sociologia da Educação Língua Portuguesa I Filosofia da Educação I Metodologia do trabalho Científico.	Antropologia e Educação Introdução à Psicologia da Educação Sociologia da Educação I Metodologia da Pesquisa em Educação Filosofia da Educação II	Política Educacional e organização do Ensino Básico Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Iniciação a Pesquisa e Prática Pedagógica I História da Educação I
4º Período/ disciplinas	5º Período/ disciplinas	6º Período/ disciplinas
Educação Especial: Fundamentos, pressupostos e organização Psicologia da Educação II Expressão Cultural e Educação Iniciação à Pesquisa e Prática Pedagógica II História da Educação II	Legislação do Ensino Básico Didática Geral Iniciação a Pesquisa e Prática Pedagógica II Educação na Região Amazônica Comunicação, Educação e Tecnologia	Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa Teoria e Prática do Ensino de Ciências e Matemática Planejamento e Avaliação do Ensino Teoria e Prática Educação Infantil Estatística Aplicada à Educação
7º Período/ disciplinas	8º Período/ disciplinas	9º Período/ disciplinas.
Teoria e Prática da Alfabetização; Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar; Teoria e Prática do Ensino de História e Geografia; Escola, Currículo e Cultura; Estágio Supervisionado I (Prática de Magistério para as 1 <sup>as</sup> Séries do Ensino Fundamental)	Supervisão Escolar e Orientação Educacional no Ensino Básico; Administração Escolar e Inspeção Escolar no Ensino Básico; Estágio Supervisionado I (Prática de Magistério para as 1 <sup>as</sup> Séries do Ensino Fundamental)	Prática de Ensino em Psicologia e Sociologia da Educação; Prática de Ensino em Didática; Prática de Ensino em Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico; Prática de Ensino em Filosofia e História da Educação; <b>Profissionais da Educação</b> Estágio Supervisionado em Administração Escolar/Inspeção Escolar; Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar/Orientação Educacional.
Disciplinas optativas		
Políticas Públicas e Educação; Legislação do Ensino Superior; Meio Rural e Educação; Educação Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Introdução ao Planejamento Educacional; Movimentos Sociais e Educação;	Fundamentos Psicomotores da Aprendizagem; Aconselhamento Psicopedagógico; Metodologia da Leitura; Dinâmica de Grupo; Fundamentos de Linguística e Educação; Educação Infantil; Orientação Vocacional;	

Economia da Educação; Psicologia Social Fundamentos Biológicos da Educação	Educação do Indivíduo com Necessidades Especiais; História da Cultura Amazonense; Literatura Infantil
--	---

**Fonte** - Elaborado pela pesquisadora a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da FACED-UFAM – Versão 1999

Para um melhor esclarecimento, faz-se referência a algumas mudanças ocorridas nas disciplinas.

- A disciplina Introdução à Filosofia foi substituída pela disciplina Introdução à Pedagogia.
- A disciplina Sociologia I foi substituída pela disciplina Introdução à Sociologia da Educação.
- Foram criadas as disciplinas Expressão Cultural e Educação; a disciplina Comunicação, Educação e Tecnologia; Iniciação à Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III.

Algumas disciplinas mudaram apenas suas nomenclaturas, permanecendo as mesmas ementas. Assim, definiu-se:

- Antropologia da Educação por Antropologia e Educação;
- Introdução à Metodologia da Pesquisa Educacional por Metodologia da Pesquisa em Educação;
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico I e II, desmembradas nas disciplinas Política Educacional e Organização do Ensino Básico e Legislação do Ensino Básico.
- Planejamento do Ensino e Avaliação e Medidas Educacionais condensadas na disciplina Planejamento e Avaliação do Ensino; a disciplina Currículos e Programas foi transformada em Escola, Currículo e Cultura.
- Organização do Trabalho Escolar por Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar.

Segundo Medeiros (2005), o Projeto Político Pedagógico de 1995 reformulado apresentou avanços significativos voltados à concepção teórico-metodológica ao promover um discurso, cujas expectativas visavam à superação da tradicional separação entre teoria e prática na formação do Pedagogo/a. Porém, essa concepção permaneceu inalterada, visto que a reformulação do curso em 1999 se concentrou exclusivamente na reestruturação da grade curricular, fato esse que foi alvo de críticas e debates, discursos ocorridos na XIX SEMAP sobre

o Curso de Pedagogia: “[...] É quase que impossível ter uma coerência quando há esta dicotomia tão evidente no projeto. Na nossa avaliação, esta dicotomia é a raiz da crise do Curso de Pedagogia” (Medeiros, 2005, p.40).

As propostas do Projeto Político Pedagógico de 1999 mantiveram a estrutura tecnicista, as habilitações. As mudanças ocorreram somente na matriz curricular. Isso deixou clara a falta de mudanças substanciais na abordagem educacional relacionada ao curso, que não correspondeu às expectativas esperadas do bacharelado em Pedagogia, somente fortaleceu os debates acerca da identidade do curso e a reformulação do projeto em 2008.

### 1.3.2. Projeto Pedagógico de 2008 - Reformulação do curso de Pedagogia da FACED-UFAM

A discussão sobre a reformulação do Curso de Pedagogia ganhou relevância a partir do ano de 2005, na realização da XIX Semana de Pedagogia, em que foram analisadas e discutidas as posições defendidas pelo FORUNDIR (Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas) e pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia ao nível nacional, aprovadas nos Pareceres CNE/CP n. 01/2006, elevaram as discussões e os posicionamentos tanto nas áreas de concordância quanto de divergências em relação à formação do Pedagogo, visto que as DCNs para o curso de Pedagogia defenderam a formação do pedagogo polivalente (Nogueira, 2017). As divergências ocorreram com base em dois argumentos: na decisão de formar profissionais para a docência ou para o desempenho de atividades específicas em diversas áreas do conhecimento e práticas educacionais e pedagógicas. Esse processo de discussão visava definir a formação do pedagogo/a conforme as necessidades e desafios da época.

A necessidade de elaboração de um novo projeto pedagógico para o curso foi alvo de debates e análises durante a exposição da XX Semana de Pedagogia realizada em 2006, onde professores, alunos e representantes da Faculdade de Educação elaboraram um cronograma e deram início à concretização das primeiras ações direcionadas à construção do novo projeto e proposta curricular do curso. Ainda no mesmo ano, foi realizada a I Mostra da FACED, com exposição e análise dos trabalhos desenvolvidos no ensino, na pesquisa e na extensão. A partir desse debate, surgiu a necessidade de reavaliar os trabalhos acadêmicos produzidos pela faculdade, relacionados a oportunidades, desafios, possibilidades do ponto de vista da abordagem metodológica, teórica e organizacional, para a elaboração da nova proposta pedagógica e curricular.

Neste contexto, o projeto do curso e a síntese do Projeto para o Polo da UFAM em Benjamin Constant/AM foram aportes para a discussão e formulação do novo projeto pedagógico e proposta curricular do Curso de Pedagogia. Foi sugerido que os departamentos, grupos e núcleos de pesquisa, bem como qualquer membro da comunidade ligada à Faculdade de Educação, elaborassem propostas para serem debatidas em uma Assembleia da Comunidade.

Vasconcelos contribui ao afirmar:

A participação é uma resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser respeitado. Todavia, a participação só tem sentido quando existe por detrás uma ética, uma disposição em mudar realmente o que for necessário e não apenas as aparências [...] (Vasconcelos, 2009, p. 24-25)

Como resultado de uma ação coletiva, definiu-se que “o Curso de Pedagogia deveria formar profissionais para atuarem na Educação Infantil, Anos Iniciais e nos processos de Gestão da Educação, especialmente na Gestão do Trabalho Escolar” (UFAM, 2008, p. 3). Nesse processo de reformulação, a docência foi definida como a base do currículo, ou seja, o curso de Pedagogia visou à formação profissional para o trabalho na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como eixo norteador os novos apontamentos das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.

Conforme o inciso VIII do art.3 da Lei nº 9394/96, o curso de Pedagogia passou a ser definido como uma Licenciatura, o qual garantia a formação do Pedagogo/a ao nível superior, amparado pelos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006. Essa mudança, relacionada à especificação, atendeu a dois aspectos: a necessidade de formação do professor/a da Educação Infantil e dos Anos iniciais e a redefinição e reconfiguração dos conhecimentos, métodos e estruturas de atuação do campo da Pedagogia. Isso implicou na reavaliação e renovação dos conceitos, técnicas, abordagens e modelos pedagógicos para melhor atender às necessidades em constante evolução dos alunos, educadores e sistemas de ensino. Outra mudança na reestruturação do projeto foi a eliminação das habilitações<sup>5</sup>, que garantiam a formação para os especialistas da educação.

Na reformulação do projeto do Curso de Pedagogia, os debates também foram direcionados à definição e alocação nos campos pedagógicos, relacionadas a diversas modalidades de atuação profissional. Nelas, referenciava-se à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e à modalidade-formato da Educação a Distância. Ademais, considerou-se importante que as modalidades escolares “EJA, Educação Especial e Educação Indígena”

---

<sup>5</sup> Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração.

fizessem parte da composição da nova matriz curricular, ao considerar relevante os conhecimentos na formação profissional tanto nos aspectos metodológicos quanto nas práticas, com vistas a atender a diversidade e inclusão de sujeitos dos contextos socioculturais mediante o desenvolvimento de abordagens pedagógicas especiais.

A implementação dessas modalidades no currículo refletiu a crise na formação dos pedagogos/as. Não há uma prioridade em relação aos campos pedagógicos. Isso implicou em uma formação fragilizada e comprometeu o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação pedagógica, além de levar à indefinição da identidade do curso.

Nas análises de Libâneo (2010, p. 62):

Deseja-se um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que outros concebem. Todavia, mesmo admitindo-se que a formação do professor deva incluir conhecimentos mais amplos da Sociologia, Psicologia, Organização escolar etc., é impossível um curso abarcar toda a gama de conhecimentos especializados aplicados à educação escolar.

Com base nas orientações instituídas nos Pareceres, Resoluções e Diretrizes que direcionam princípios a serem seguidos no sistema educacional, no que compete ao curso de Pedagogia, na nova proposta curricular “partes dos conteúdos e estrutura das antigas Habilitações, especialmente da Administração e Inspeção, [...] os quais devem configurar a área de Gestão Educacional e Escolar” (UFAM, 2008, p. 5).

Essas mudanças promoveram profundos impactos, principalmente nas áreas da Orientação e da Inspeção Educacional, uma reorganização na estrutura das funções dentro do contexto educacional. Ocorreu a substituição do Orientador pelo Psicólogo Escolar. Entende-se que essa visou atender à necessidade de um serviço mais especializado em saúde mental e emocional. No entanto, a função do Inspetor Educacional passou a ser desenvolvida no nível macro nos sistemas educacionais, por profissionais de outras áreas, em uma abordagem mais ampla e abrangente na supervisão e avaliação do sistema de ensino como um todo.

As inovações tecnológicas também foram alvo de debates na reformulação do projeto pedagógico. Considerou-se o desenvolvimento social e econômico relacionado ao sistema de produção, ao mundo do trabalho. Assim, definiu-se:

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia/UFAM dedica-se entre outras questões, a estudos e pesquisas sobre as mutações em curso nos mundos do trabalho, sobretudo a intensificação do ritmo das inovações tecnológicas de base microeletrônica. [...] O primeiro desafio deve ser a inclusão do próprio graduando, através de programas pedagógico-curriculares específicos, imbricados a dotação de novas condições tecnológicas, de espaço físico, de gestão das mediações tecnológicas e didáticas para a prática pedagógica (UFAM, 2008, p. 7-8).

Estabeleceu-se que a inclusão e a formação tecnológica do pedagogo/a na construção da matriz curricular fossem direcionadas por processos específicos, com a ampliação de conhecimentos favoráveis à formação dos sujeitos. Tal caso foi relacionado ao uso de tecnologias voltadas a práticas pedagógicas, ancorados nos “conteúdos disciplinares de jogos, arte-educação. Mediações didáticas e, ainda, literatura infantil” (UFAM, 2008, p. 8).

Outro ponto abordado na formulação da matriz curricular foram os problemas sociais contemporâneos correlacionados aos estilos de vida, à atuação e à formação dos sujeitos. Tiveram relevância as seguintes temáticas: meio ambiente, diversidade étnica e cultural e diversidade dos próprios sujeitos da Educação. Em relação à formação do pedagogo/a, professor/a, destaca-se a importância dos conhecimentos acerca das temáticas. Considerou-se que a atuação profissional ocorresse prioritariamente no contexto amazônico, com vistas a aprofundar os conhecimentos referentes aos problemas e singularidades correspondentes ao contexto regional, bem como a formação de processos identitários dos sujeitos em formação.

Sugeriu-se que essas temáticas fossem trabalhadas de forma interdisciplinar, ou seja, incorporadas aos conceitos de sustentabilidade, auto-organização, apropriação e significado social e educacional do patrimônio cultural, ambiental, tanto material quanto imaterial. Estas temáticas estabelecem conteúdos obrigatórios, como eixo definidor do ementário da grade curricular, principalmente nas disciplinas:

- Antropologia e Educação;
- Criança, Sociedade e Natureza;
- Metodologia do Ensino das Ciências;
- Educação Indígena;
- Educação Ambiental.

Nesse processo de construção, o campo de atuação do pedagogo foi se configurando, abrindo espaços para novas possibilidades de atuação com relevância ao exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, além das mudanças referentes à Gestão Escolar. Sua função não somente foi direcionada à administração e aos processos pedagógicos voltados para as escolas públicas e privadas, como também para ONGs, Conselhos Tutelares, Universidades Públicas e Privadas e novas áreas do campo educacional. Infere-se, assim, “que todo Pedagogo tem uma formação para o exercício da docência, porém nem todo docente é um pedagogo, o que lhe possibilita uma maior ampliação de campo profissional, tendo a Pedagogia como profissão” (UFAM, 2008, p. 9). Isso mostra que o campo de atuação do Pedagogo/a passou a

abranjer uma esfera mais ampla, que ultrapassa o âmbito escolar formal, ou seja, outras áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos.

Quanto aos egressos do Curso de Pedagogia, é importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares consideram o estudante de Pedagogia como alguém que, ao longo de sua formação, lida com informações e habilidades que articulam conhecimentos teóricos e práticos, os quais são fortalecidos na prática profissional, permeada por meio da interdisciplinaridade, na contextualização de democratização, dada a importância da relevância social na “ética e na sensibilidade afetiva e estética” (Brasil, 2005, p.10).

Em conformidade com este contexto, no Parecer CNE/CP nº 5/2005, que direcionava as diretrizes para o curso de Pedagogia, estabeleceu-se que, antes de traçar o novo perfil do graduado em Pedagogia, era necessário considerar os seguintes apontamentos:

O curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social; A docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área de educação; Os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professora(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros; O professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola. (BRASIL, 2005, p. 8).

Sustentado nesse processo de articulação, estabeleceu-se:

O perfil do Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas deverá contemplar consistente formação teórica e metodológica, saberes e práticas, as quais devem ser articuladas organicamente ao longo do curso, através da apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógico, imbricados a investigação educacional, à docência e gestão dos processos escolares (UFAM, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva de formação, o Licenciado em Pedagogia da FAGED/UFAM, deve receber uma formação sólida, sustentada em teorias e metodologias, para saberem relacionar os conhecimentos teóricos com as práticas reais do ensino, pesquisa e gestão escolar de forma crítica, conforme as necessidades da realidade educacional. Os saberes pedagógicos possibilitam aos professores interpretar, compreender e dialogar com as circunstâncias dessas práticas, a identificar e explorar as contradições presentes por meio da articulação mais eficaz entre teoria e prática (Franco, 2013).

Compreende-se que o saber pedagógico se constitui a partir do próprio sujeito em formação, que deve ser capacitado a construir e mobilizar conhecimentos de forma autônoma, por meio de uma leitura crítica e uma compreensão profunda da práxis.

A formação do pedagogo/a caracterizou-se em uma nova concepção, por uma base teórica, domínios de conhecimentos e experiências práticas relacionadas no decorrer do curso. Essa formação abrange diversas áreas de atuação.

No campo da docência, o pedagogo/a é preparado para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como na educação Básica. Além disso, a formação inclui habilidades para gestão educacional, a produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, com objetivo de promover o avanço qualitativo no entendimento pedagógico, nos processos de escolarização e no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes.

As expectativas em torno desse processo formativo objetivavam a capacitação do profissional da educação para conduzir o ensino-aprendizagem, com referência a manifestações e necessidades físicas, cognitivas, culturais, emocionais e afetivas dos sujeitos, adequadas aos conteúdos de “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física” de forma interdisciplinar. Ainda contemplava esses saberes a interação entre a escola, a família e a comunidade, a elaboração de estratégias com vistas a superação dos problemas socioculturais, o desenvolvimento da consciência em relação às exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e escolhas sexuais, entre outras. No entanto, o desenvolvimento desse processo precisava estar adequado “[...] as determinações legais, as diretrizes e programas curriculares no sentido de viabilizar a formulação, implantação e avaliação a formulação e avaliação de currículos da Educação Infantil e Anos Iniciais” (UFAM, 2008, p. 12).

Dessa forma, o curso de Pedagogia, no percurso formativo, priorizava o crescimento de competências, habilidades e valores que encaminhavam o futuro profissional a desenvolver uma postura essencial para a promoção de uma educação de qualidade e igualitária, na prática, profissional. Para Sacristán (2011), o profissional competente é aquele capaz de agir de maneira responsável, de compreender o que faz, porque o faz, sendo capaz de analisar, julgar, posicionar-se criticamente, decidir e agir de forma consciente, eficaz, na resolução de situações concretas em sua vida profissional.

Esse percurso formativo do curso de Pedagogia pretendia capacitar os egressos para atender a demandas da prática profissional, com ênfase em habilidades práticas permeadas pela comunicação, construção de conhecimentos coletivos, com respeito a diversidades, a uma prática educacional comprometida com o desenvolvimento humano.

Essas competências foram categorizadas em três abordagens: política, humana e técnica. As competências políticas priorizavam a compreensão da educação como processo global, dentro e fora da escola, a construção do conhecimento nas dimensões individuais e sociais, considerando as influências das diferentes linguagens presentes na sociedade atual, por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, em movimento dialético, com vistas a inovação teórica e educacional, direcionadas à transformação social.

No que tange às competências humanas, estas também correspondem à prática educativa tanto no ambiente escolar como fora dele. A ênfase foi dada à capacidade profissional de criar ambientes e atividades favoráveis à aprendizagem, à interação entre estudantes, professores, famílias e a comunidade, como uma maneira fundamental de construir conhecimento, contemplando as diversidades étnico-sociais, culturais e especiais. Para tanto, é necessário considerar a complexidade tanto para criar um ambiente de interação entre diversos atores, quanto para lidar com as diversidades, mediante aos desafios, as limitações práticas que os professores enfrentam no cotidiano, as particularidades de cada comunidade escolar.

Esses aspectos não são abordados com a devida profundidade no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Isso exige não apenas um planejamento cuidadoso e uma prática idealizada, mas também uma formação baseada na reflexão crítica sobre os desafios que se apresentam na realidade. Além disso, é fundamental a capacidade de pensar as práticas pedagógicas de forma criativa, sustentadas na teoria e, na prática, com vistas a possibilitar mudanças na realidade educacional.

Quanto às competências técnicas, priorizava-se que o profissional formado em Pedagogia compreendesse as contribuições das diversas ciências que fundamentam a educação para uma prática educativa de qualidade. Isso inclui o entendimento do educando, o desenvolvimento dos conhecimentos alinhados à importância de uma prática intencional, que envolve habilidades de articular a Educação com diversas áreas do conhecimento, contemplando a relação entre o ensino e a pesquisa, o desenvolvimento de metodologias com recursos tecnológicos. Para tanto, demanda análise, planejamento e implementação de projetos educacionais, fundamentais para um trabalho pedagógico eficaz.

Alinhado a estas concepções, o curso de Pedagogia, matriz de 2008, tem como objetivos gerais:

1. Formar o Pedagogo para a atuação profissional como Professor na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através de rigorosa fundamentação e exercício metodológico, na investigação e atuação no campo educacional/pedagógico de formação e escolarização da criança; 2. Formar o pedagogo para uma melhor compreensão da realidade, através da reflexão sobre os fatores políticos, filosóficos, econômicos e socioculturais que a influenciam, de forma a favorecer a compreensão da dinâmica social e de suas interveniências com o processo educativo; 3. Formar o pedagogo para o planejamento, implementação e avaliação de projetos educacionais e pedagógicos; 4. Formar o pedagogo para a prática da gestão democrática da educação, viabilizando a atuação participativa nos processos da educação e do trabalho escolar (UFAM, 2008, p. 14).

Evidencia-se que os objetivos propostos para o curso estavam direcionados aos diversos campos de atuação do pedagogo/a, relacionados às diretrizes curriculares, ou seja, a intenção era garantir uma base formativa para o desempenho de diferentes funções. Libâneo (2006) opõe-se à concepção simplista e reducionista dada à formação do pedagogo/a para o desempenho de diferentes funções, tendo como base a docência. Em consonância com o autor, a docência não pode ser a base da formação do pedagogo/a, que está direcionado à organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, ao considerar que a base da formação do professor/a é o conhecimento pedagógico. Isso promove uma formação fragilizada do profissional do curso de Pedagogia.

Os objetivos específicos do curso contemplavam os processos de construção do conhecimento, ressaltando a influência de interações socioculturais, midiáticas e familiares, com ênfase na rica diversidade cultural e ambiental amazônica. Centravam-se nos processos de formação da criança, propondo a importância de grupos de estudos, reflexões para a produção do conhecimento educacional, proporcionando uma compreensão abrangente das políticas públicas educacionais. Havia o interesse em contribuir para o desenvolvimento de saberes pedagógicos teórico-práticos, o que possibilitava ao pedagogo/a compreensão sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, com foco na formação integral. Isso implicava na necessidade da formação contínua da pesquisa para a construção de uma prática educativa transformadora e democrática (UFAM, 2008).

No que concerne à matriz curricular do curso, há uma mudança significativa em comparação aos currículos anteriores: a formulação do currículo organizada em eixos estruturantes conceituais e metodológicos. Esta visava à integração, por meio de princípios, de técnicas, procedimentos e sistemas de compreensão e organização do ensino, da aprendizagem e da configuração escolar. Por meio disso, foram elencadas duas necessidades. É necessário fortalecer o aprofundamento teórico e técnico, pondo em evidência uma base sólida na

Educação Infantil e Anos Iniciais como pré-requisito para a área de Gestão na Educação Básica. Isso demandava garantir a competência dos futuros profissionais do curso de Pedagogia.

Outro ponto apresentado na proposta curricular foi a estreita relação entre os licenciados, os Núcleos de Estudos e Pesquisas e o Programa de Pós-Graduação. Isso possuía o objetivo de incentivar a participação dos estudantes na realização de pesquisas e projetos de Extensão, visando à efetivação desta proposta.

As atividades de Extensão se tornam pré-requisitos para uma formação de qualidade voltada à compreensão da realidade social da sociedade brasileira e se efetivará através das atividades teórico-práticas que as próprias diretrizes nacionais exigem e que este projeto incorpora (UFAM, 2008, p. 62).

A expectativa em torno desse encaminhamento era de fortalecer a formação e promover maior conexão entre o conhecimento adquirido em sala de aula e sua aplicação prática no contexto social. Com base nesse contexto, ressalta-se que a interação entre teoria e prática enriquece a formação dos estudantes, prepara-os de maneira mais completa para enfrentar os desafios e contribuir de forma positiva para a transformação da realidade social.

A estrutura do projeto foi organizada de forma sequencial, começou pelos fundamentos teóricos nos três primeiros períodos. O quarto e o nono períodos corresponderam às áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais, seguidos de estágios supervisionados específicos: Educação Infantil no oitavo período e Anos Iniciais no nono período. A disciplina Gestão na Educação tem início no sétimo período, estendendo-se até o décimo, que encerra com o estágio supervisionado em Gestão.

No projeto original, o percurso formativo correspondia à duração de quatro anos e meio, organizado em nove períodos. Com a Resolução 06/2010, passou a ter a duração de cinco anos, organizados em dez períodos.

Assim ficou organizada a grade curricular.

**Quadro 4:** Grade curricular do curso de Pedagogia – 2008.

<b>1º Período/ disciplinas</b>	<b>2º Período/ disciplinas</b>	<b>3º Período/ disciplinas</b>
Filosofia da Educação I Língua Portuguesa Sociologia da Educação I Metodologia do Trabalho Científico História da Educação I	Filosofia da Educação II História da Educação II Sociologia da Educação II Antropologia e Educação Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II Metodologia da Pesquisa em Educação Política e Legislação da Educação Básica Fundamentos da Educação Infantil Educação da Região Amazônica
<b>4º Período/ disciplinas</b>	<b>5º Período/ disciplinas</b>	<b>6º Período/ disciplinas</b>
Projeto de Pesquisa I Currículos e Programas da Educação Básica Didática A Criança e as Artes A Criança e a Linguagem Oral, Escrita e Visual A Criança e a Linguagem Matemática	Organização do Trabalho Escolar Projeto de Pesquisa II A Criança, a Natureza e a Sociedade Metodologia da Alfabetização Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Jogos e Atividades Lúdicas	Seminário de Pesquisa Planejamento. e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática Literatura Infantil Mediações Didática
<b>7º Período/ disciplinas</b>	<b>8º Período/ disciplinas</b>	<b>9º Período/ disciplinas</b>
Gestão da Educação Educação de Jovens e Adultos Educação Indígena I Educação Especial I Conteúdo e Metodologia do Ensino. de Ciências	Gestão Escolar Gestão e Planejamento Educacional Estágio Supervisionado I OPTATIVA	Estágio Supervisionado II TCC I Libras OPTATIVA
<b>10º Período/ disciplinas</b>	<b>Disciplinas Optativas</b>	
Estágio Supervisionado III TCC II Educação Ambiental OPTATIVA	Educação Especial II Educação Indígena II Educação de Jovens e Adultos II Educação do Campo Psicologia Social Movimentos Sociais e Educação Metodologia da Leitura Educação do adolescente Economia e Educação Informática Aplicada a Educação Políticas Públicas e Ensino Fundamental Política e Legislação do Ensino Superior Educação em Direitos Humanos Educação e Sexualidade Tópicos Especiais de Educação Dinâmica de Grupo	

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da FACED-UFAM – Versão 2008

A expectativa em torno da reformulação do Projeto Político Curricular de 2008 era proporcionar uma formação abrangente, não somente centrada nos conhecimentos teóricos, mas que esses promovessem uma compreensão sobre a realidade do contexto educacional, alinhadas ao desenvolvimento de habilidades práticas significativas a formação humana.

No decorrer da análise, evidencia-se que a concepção de formação apresentada no PPC de 2008, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da FACED-UFAM, no campus Manaus-AM, abordava uma Pedagogia Crítica ao enfatizar a importância da conscientização, da reflexão crítica e da ação transformadora na educação; uma Pedagogia humanista voltada ao desenvolvimento integral do ser humano, considerando não apenas seus aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e éticos. Buscava-se cultivar valores como a solidariedade, o respeito e a dignidade humana. Essas diferentes perspectivas se entrelaçavam nas propostas do PPC de 2008. No entanto, observa-se que essas propostas não garantiam uma base formativa sólida aos egressos do curso de Pedagogia. São simplistas ao reduzir a Pedagogia à docência, o que reflete a desvalorização do Pedagogo e a fragilidade no exercício da docência. Essas implicações elevaram as inquietações, os debates e a reformulação do projeto em 2019.

### 1.3.3. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em Vigor, Versão 2019

A reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Federal do Amazonas de 2019 é resultado de um processo de estudos, debates e reflexões sobre o percurso histórico do curso e a consolidação das propostas curriculares anteriores, a partir dos fundamentos teóricos estabelecidos na proposta em 2008. Nessa nova proposta, foi preservada a essência da construção textual, contudo, foi imprescindível atualizá-la para adequá-la à contemporaneidade e às novas demandas propostas para o curso de Pedagogia.

A revisão fez-se necessária devido às inúmeras transformações na sociedade, no conhecimento, nos direitos subjetivos e nas modalidades da Educação Básica. A proposta foi alinhada às novas orientações legais e curriculares, especialmente no que compete aos encaminhamentos educacionais voltados para Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão do Trabalho Escolar.

Esse processo de reformulação pautou-se nos princípios da gestão democrática, com resultado de análises, intensos debates e da elaboração colaborativa de documentos escritos pela comunidade da Faculdade de Educação, com base na compreensão de que a função social e

constituição da identidade do profissional graduado pelo Curso de Pedagogia da FACED-UFAM deve tomar como referência a realidade da Região Amazônica (UFAM, 2019).

Outro ponto relevante na proposta faz referência às discussões históricas sobre a formação do pedagogo/a, especificamente centrada na dicotomia existente entre a formação para o exercício da docência e para a realização de funções específicas em diversas áreas. Além disso, consideraram os movimentos sociais, as orientações legais e diretrizes curriculares, incluindo demandas relacionadas às relações ético-raciais, Libras, Direitos Humanos, Educação Ambiental e Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Base Nacional Comum Curricular -BNCC (2017) também foi alvo de debates e reflexões críticas, referentes à sua utilidade e direcionamento na proposta curricular.

Quanto à caracterização do curso, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, mantém-se a configuração da Pedagogia como Licenciatura, enfocando à docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Democrática do ambiente escolar e não-escolar. Essa especificação emerge de diversos movimentos e processos coordenados por educadores e fóruns encarregados da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e das Diretrizes Curriculares.

Esses encaminhamentos foram direcionados pela necessidade de “reorientar o papel do(a) professor(a) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (UFAM, 2019, p. 11). Atendendo aos direcionamentos da LDB, a Educação Infantil exige a definição de um novo domínio de conhecimentos e estrutura para a atuação profissional, fundamentados em uma prática pedagógica voltada a atender a formação da criança de 0 a 5 anos.

Segundo Zabala (1998), esses conhecimentos demandam atenção especial na formação do professor/a, base fundamentada para que este/a possa desenvolver suas práticas com competência, alinhando teoria e prática e utilizando conteúdos de naturezas diversas, adequados a área de atuação para a promoção de um ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento integral da criança. Com base nesta concepção, compreende-se a necessidade da base formativa, não somente de formar profissionais para atender as mudanças propostas na LDB, mas para que esse processo tenha significado no desenvolvimento das crianças.

A mudança proposta na LDB representa uma evolução em relação à proposta de 2008, que tinha a faixa etária de 2 a 6 anos. Essa alteração foi considerada um avanço qualitativo para a formação cidadã, o que demanda intervenção pedagógica em diversas dimensões do desenvolvimento e da socialização infantil, por meio de estrutura articuladora. Assim, compreende-se

que o desenvolvimento dessas estruturas e a aprendizagem significativa da criança, considerada sujeito de suas próprias atividades e protagonista nos processos educativos de que participa, favorecem efetivamente o processo de humanização e, em decorrência, a continuidade dos estudos nas demais etapas da educação básica (UFAM, 2019, p. 12).

Por meio de uma formação sólida, o pedagogo/a, na função de professor/a, é capacitado a compreender as especificidades do desenvolvimento infantil nessa faixa etária, adaptando as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada criança. Além disso, o pedagogo/a, professor/a, têm o papel de criar um ambiente educacional acolhedor, seguro e estimulante, que proporcione oportunidades para a exploração, a experimentação e a interação social, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças pequenas.

A formação do/a pedagogo/a não se concentra somente no exercício da docência. Ela é direcionada para a gestão dos processos organizacionais no ambiente escolar, na função de coordenador(a) pedagógico(a) nas instituições de ensino. Em relação a esse contexto, Libâneo (2008, p. 33) explica que “[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana [...]”. Diante desta concepção, compreende-se que as diretrizes do PPC de 2019, para a formação do pedagogo/a, não contemplam essa instância. O desenvolvimento das competências e habilidades não está no processo organizacional, mas no fazer docente.

Em relação à formação profissional e ao mercado de trabalho, o Curso de Pedagogia abarca diversas dimensões para preparar seus profissionais, nas quais se destacam os aspectos teóricos, científicos, de pesquisa e práticos. Neste campo, foram feitas poucas alterações em relação aos conteúdos obrigatórios, apresentados como eixo definidor do ementário curricular, que passam a fazer parte das disciplinas: Conteúdo e Metodologia do ensino de História e Geografia; Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação, Direitos Humanos e Diversidade e Libras B. Ainda fazem parte dessa abordagem os conteúdos optativos, visando ao aprofundamento desses estudos pelos discentes, por meio das seguintes disciplinas: Educação do Campo; Educação Ambiental; Planejamento, Currículos e ações Pedagógicas inclusivas; Educação e Sexualidade e Educação e Saúde.

No que corresponde ao campo de atuação profissional, não houve alterações. Quanto ao perfil do(a) licenciado(a) em Pedagogia, que tem sua formação configurada a partir da

apropriação e objetivação de conhecimentos da área da Educação, dinamizados no exercício teórico-prático em instituições educacionais escolares e não escolares, considera-se uma mudança importante, no que se refere à Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, orientada para a educação sistematizada da criança. Na nova proposta, amplia-se para adolescentes, jovens e adultos, na finalidade “de seu desenvolvimento intelectual, cultural, social, linguístico, ético e estético” (UFAM, 2019, p. 20).

Nas abordagens étnico-raciais e de modalidades especiais de ensino, a formação do Pedagogo da FACED-UFAM abrangerá fundamentos e abordagens pedagógicas das disciplinas obrigatórias: Educação Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Incluem-se as disciplinas Educação, Direitos Humanos e Diversidades e Libras. Ainda considerou nas disciplinas obrigatórias a abordagem transversal da Educação Ambiental, especialmente nas matérias A Criança, a Natureza e a Sociedade e Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências. A disciplina optativa Educação Ambiental oferece a oportunidade de aprofundamento nessa área.

Nessas perspectivas, o pedagogo/a deverá estar apto à inclusão social de grupos diversos, como indígenas, negros, pessoas com necessidades especiais, adolescentes, jovens e adultos. Diante do exposto, Saviani (2021, p. 58) corrobora ao afirmar que as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. São restritas, porque, apesar de abordar uma série de temas relevantes, não há ênfase nos fundamentos teóricos e práticos consolidados ao longo da história da Pedagogia, como teorias de aprendizagem, filosofias educacionais, entre outros. É demasiadamente extensiva por apresentar um currículo sobrecarregado de temas e conceitos, sem uma profundidade adequada a cada área.

Dessa forma, faz uma abordagem política e pedagógica afirmativa, que envolve a construção de identidades, valorização de saberes, modos de vida e consideração das condições de desenvolvimento e socialização; propicia o diálogo intercultural, valorizando conhecimentos e valores das culturas indígenas, quilombolas, rurais e outras minorias, para promover sua participação efetiva nos espaços educativos.

Participar de grupos de pesquisa e desenvolvimento de alternativas pedagógicas, didáticas e tecnológicas, voltados para a inclusão e escolarização de sujeitos com necessidades educativas especiais, especificidade étnica e com rupturas na escolarização regular; Atuar como agente intercultural, com vistas à valorização e reconhecimento das culturas indígenas e africanas, relevantes no intercâmbio com a sociedade nacional e global; Atuar na promoção do desenvolvimento de propostas e mediações pedagógicas voltadas para a formação/escolarização dos sujeitos com necessidades educativas especiais e/ou especificidade étnica; Investir na sua formação

profissional continuada tanto em relação às abordagens teóricas e pedagógicas visando à prática, quanto no campo da diversidade e modalidades da educação escolar e não-escolar (UFAM, 2019, p. 24).

Libâneo (2010) critica as inúmeras funções atribuídas ao pedagogo/a, cada uma com sua própria especificidade. As propostas de formar educadores para o desempenho de diferentes funções resultam em um currículo sobrecarregado e fragmentado, o que pode comprometer a qualidade da formação profissional, refletidas em ações educacionais fragilizadas. É pertinente ressaltar que a ampliação na função do pedagogo/a em pouco tempo de formação, as quais refere-se ao professor, gestor e à de pesquisador, reflete uma fragilidade no processo de formação e consequentemente, no campo de experiência profissional. Essa expectativa de formação é afirmada nos objetivos propostos no atual PPC.

As propostas do Projeto Pedagógico atual do Curso de Pedagogia objetivam formar o pedagogo/a para a atuação profissional como professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como para assumir funções de gestão em processos educacionais na Educação Básica, por meio de bases teóricas e práticas metodológicas, voltadas à formação e à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos, visando a uma compreensão da realidade por meio da reflexão sobre fatores políticos, filosóficos, econômicos e socioculturais. Isso está baseado em planejamentos, implementações e avaliações de projetos pedagógicos e educacionais, além da formação para a prática da gestão democrática.

Quanto aos objetivos específicos, prioriza-se estudar os processos de construção do conhecimento, relacionando os diversos contextos socioculturais, midiáticos, etários e escolares, com relevância para a diversidade cultural e ambiental amazônica e com enfoque nos processos de formação de crianças, jovens e adultos. Lança mão de grupos de estudos que promovem a reflexão, a produção e a dinamização do conhecimento no campo educacional, bem como a compreensão sobre as políticas públicas educacionais e suas implicações, na prática. Além disso, busca-se especificar:

Contribuir para o desenvolvimento dos saberes e competências pedagógicas teórico-práticas constituintes do processo educativo, no intuito de possibilitar ao pedagogo a compreensão e atuação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, numa perspectiva de formação das múltiplas dimensões humanas; Sensibilizar o(a) pedagogo(a) para a necessidade da formação contínua e da pesquisa para a construção de uma prática educativa transformadora (UFAM, 2019, p. 25).

Em relação à carga horária, na proposta de 2008, o estudante do Curso de Pedagogia precisava cumprir uma carga horária de 3.225 h. No projeto atual, a carga horária a ser cumprida é de 3.275 h, conforme mostra o quadro a seguir:

**Quadro 5:** Carga horária do curso.

CATEGORIAS CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	FUNDAMENTAÇÃO LEGAL
Prática como Componente Curricular	420 horas	
Estágio Supervisionado: Educação Infantil - 150h; Anos Iniciais do Ens. Fundamental – 150h;	450 horas	<i>Incisos I, II e III, Artigo 13 da Resolução CNE/CP n. 02/2015.</i>
Gestão da Educação – 150h		
Atividades Formativas Estruturadas pelos Núcleos	2.205 horas	
Atividades Teórico-Práticas (AACC)	200 horas	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>3.275 horas</b>	

**Fonte-** Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FACED/UFAM – Versão 2019

O Curso de Pedagogia da FACED-UFAM apresenta uma nova estrutura organizacional em relação ao projeto de 2008. O número total de créditos do curso anterior correspondia a 189, distribuídos em 177 nas disciplinas obrigatórias e 12 nas disciplinas optativas. A duração do curso era de 5 anos, com o tempo máximo de integralização de 7 anos. Na versão atual, o curso está estruturado com uma carga total de 179 créditos, sendo 167 obrigatórios e 12 optativos, com uma duração de 5 anos, divididos em 10 períodos, com prazo máximo de integralização de 8 anos.

Entre os princípios que norteiam a formação do pedagogo/a, destaca-se

A escola como instituição vinculada às relações do poder e da construção da democracia, tendo como pressuposto favorecer a apropriação e internalização reflexiva e crítica do conhecimento, da cultura, e das estruturas de atuação cidadã. A ação educativa prioriza a participação e a democracia; O trabalho como princípio educativo, entendido como atividade criadora, por meio do qual o homem se humaniza e produz sua existência (UFAM, 2019, p. 29).

Esses princípios refletem uma abordagem de formação pedagógica com base na reflexão, de como a cultura e as estruturas sociais influenciam a educação e qual a função desta na transformação social, tendo como base um processo participativo e democrático, permeado por atividades criativas e formativa. A expectativa é que o ser humano desenvolva a consciência

crítica e se reconheça como ser social, capaz de estabelecer mudanças significativas em seu contexto e na realidade social.

A Matriz Curricular do Curso está organizada com 45 componentes curriculares obrigatórios, que devem ser integradas com disciplinas optativas, escolhidas pelos discentes, que conferem créditos e horas necessárias para a conclusão do curso, além de incluir “200 horas de atividades teórico-práticas para o enriquecimento curricular” (UFAM, 2019, p. 25). As disciplinas foram organizadas de acordo com os períodos a serem cursados pelos discentes.

**Quadro 6:** Grade curricular do curso de Pedagogia -2019.

<b>1º Período/ disciplinas</b>	<b>2º Período/ disciplinas</b>	<b>3º Período/ disciplinas</b>
Filosofia da Educação I Língua Portuguesa I Sociologia da Educação I Metodologia do Trabalho Científico História da Educação I	Filosofia da Educação II História da Educação II Sociologia da Educação II Antropologia e Educação Psicologia da Educação I	Política e Legislação da Educação Básica Psicologia da Educação II Fundamentos da Educação Infantil Currículos e Programas da Educação Básica Didática
<b>4º Período/ disciplinas</b>	<b>5º Período/ disciplinas</b>	<b>6º Período/ disciplinas</b>
Educação de Jovens e Adultos A Criança e as Artes Educação inclusiva Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Criança e a Linguagem Oral e Escrita Língua Brasileira de Sinais B	Organização do Trabalho Escolar A Criança, a Natureza e a Sociedade Planejamento. e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem Jogos e Atividades Lúdicas Alfabetização e Letramento	Pesquisa em Educação Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia Mediações Didáticas A criança e a Linguagem Matemática
<b>7º Período/ disciplinas</b>	<b>8º Período/ disciplinas</b>	<b>9º Período/ disciplinas</b>
Educação na Região Amazônica Gestão da Educação Projeto de Pesquisa em Educação Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática Literatura Infantil	Orientação de Trabalho Final I Estágio Supervisionado em Educação Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Gestão e Planejamento Educacional OPTATIVA	Orientação de Trabalho Final II Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Educação, Direitos Humanos e Diversidade Educação Indígena
<b>10º Período/ disciplinas</b>	<b>Disciplinas Optativas</b>	

Seminário de Trabalho Final Estágio Supervisionado em Gestão da Educação OPTATIVA OPTATIVA	Educação de Jovens e Adultos II Educação do Campo Psicologia Social Movimentos Sociais e Educação Metodologia da Leitura Educação do adolescente Informática Aplicada à Educação Educação e Sexualidade Tópicos Especiais em Educação I Temas Específicos em Educação I Temas Específicos em Educação II Temas Específicos em Educação III Dinâmica de Grupo Educação e Saúde Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas. Política e Financiamento da Educação Básica
---	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da FACED/UFAM – Versão 2019

No estabelecimento das formas de organização, definiram-se os eixos estruturais, conceituais e metodológicos do curso, compostos pelos seguintes eixos:

Eixo 1, “Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação”. O conjunto de disciplinas busca consolidar os fundamentos da Educação, com base nas contribuições abrangentes dos fenômenos educativos, oferecendo subsídios para o trabalho pedagógico. As disciplinas que integram este eixo são: *Antropologia e Educação, Filosofia e Educação I e II, História da Educação I e II, Língua Portuguesa I, Metodologia do Trabalho Científico, Psicologia da Educação I e II e Sociologia da Educação I e II.*

Eixo 2, “A Dinâmica Escolar e o Trabalho Pedagógico”. Este eixo visa compreender os diversos elementos envolvidos na organização escolar, estimulando a reflexão sobre as macroestruturas e sua influência na microestrutura da sala de aula. As disciplinas que fazem parte deste eixo são: *Currículos e Programas da Educação Básica, Didática, Organização do Trabalho Escolar, Planejamento e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem e Política e Legislação da Educação Básica.*

Eixo 3, “Pesquisa e Prática Pedagógica”. Destaca-se a interligação entre pesquisa e formação docente. Prioriza-se a pesquisa como elemento essencial para a elaboração de práticas pedagógicas fundamentadas na reflexão das realidades escolares. As disciplinas que fazem parte deste eixo são: *Pesquisa em Educação, Projeto de Pesquisa em Educação, Orientação de Trabalho Final I e II e Seminário de Trabalho Final.*

O Eixo 4 foi subdividido em quatro itens considerando as especificidades, sendo assim, especificados: no Eixo 4A, “Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, estão centralizadas as linguagens culturais na infância, destacando sua importância para o desenvolvimento da criança. As disciplinas que integram esse eixo são: *A Criança e as Artes, Jogos e Atividades Lúdicas e Mediações Didáticas*.

O Eixo 4B, “Metodologias Educacionais e Conhecimentos por área: Educação Infantil”, abrange as dimensões formativas das crianças de 0 a 5 anos e a consolidação de subsídios-metodológicos para o trabalho específicos com bebês e crianças, considerando suas características e necessidades de desenvolvimento. As disciplinas que integram esse eixo são: *Fundamentos da Educação Infantil, A Criança e a Linguagem Matemática, A Criança, a Natureza e a Sociedade*.

O Eixo 4C, “Metodologias Educacionais e Conhecimentos por Área: Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, enfatiza a relação entre objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. As disciplinas que integram esse eixo são: *Alfabetização e Letramento, Conteúdo e Metodologia do ensino da Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia do ensino de Ciências, Conteúdo e Metodologia do ensino de História e Geografia, Conteúdo e Metodologia do ensino de Matemática*.

O Eixo 4D, “Conhecimentos sobre Gestão da Educação”, busca uma reflexão sobre os aspectos teóricos e práticos que viabilizam a gestão democrática. As disciplinas que compõem esse eixo são: *Gestão da Educação, Gestão e Planejamento Educacional*.

O Eixo 5, “Educação e Diversidade”, focaliza a diversidade cultural e subjetividade humana, buscando orientar a prática pedagógica para atender às características e necessidades variadas da sociedade. As disciplinas que integram esse eixo são: *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação na Região Amazônica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação, Direitos Humanos e Diversidade e LIBRAS B*.

No Eixo 6, “Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Este eixo possui um papel de fundamental importância, pois promove vivências diversificadas no âmbito escolar. É um momento de articulação entre os estudos teóricos do curso e a realidade cotidiana das escolas públicas. As disciplinas que integram esse eixo são: *Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*.

O Eixo 7, “Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Gestão da Educação”, objetiva promover a articulação dos elementos teórico-metodológicos da gestão democrática da

educação, para uma atuação crítica e criativa dos(as) discentes no estágio supervisionado em gestão da educação. A disciplina que entrega esse eixo é: *Estágio Supervisionado em Gestão da Educação*.

A estrutura curricular apresentada ao longo dos períodos de formação pedagógica evidencia uma progressão meticulosamente planejada, refletindo um esforço contínuo para fomentar o desenvolvimento cognitivo nos futuros profissionais da educação. A introdução de disciplinas como Filosofia da Educação, Metodologia do Trabalho Científico e Sociologia da Educação nos primeiros períodos apontam para uma formação crítica e reflexiva. O pensamento filosófico e sociológico, ao estimular a reflexão sobre o papel da educação na sociedade, amplia a capacidade dos educadores de conceberem novas abordagens pedagógicas.

No decorrer dos períodos seguintes, a inserção de disciplinas mais específicas, como: Psicologia da Educação, Antropologia e Didática, estão relacionadas à aprendizagem social e à tomada de decisões pedagógicas. Essas disciplinas mobilizam processos cognitivos, o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo necessários para a inovação em ambientes educacionais.

Nos períodos intermediários, observa-se uma crescente ênfase na formação prática e na aplicação direta dos conhecimentos adquiridos, como ocorre com disciplinas que tratam da Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento e Língua Brasileira de Sinais.

Nos períodos finais, as disciplinas voltadas à Gestão Educacional e à Pesquisa em Educação promovem o desenvolvimento de habilidades que envolve a capacidade de pensar criticamente a realidade, essenciais para o planejamento estratégico e a resolução de problemas complexos no âmbito da educação.

A inclusão de disciplinas optativas que abordam temas como Movimentos Sociais e Educação, Psicologia Social e Dinâmica de Grupo proporciona um campo fértil para o desenvolvimento da criatividade social, uma vez que expõe os futuros educadores a uma diversidade de contextos e desafios educacionais.

O projeto destaca-se pela sua base democrática na elaboração do projeto, que não ocorreu de forma isolada, mas foi elaborado a partir de debates, reflexões direcionadas a uma formação profissional sólida, alinhada aos desafios que se apresentam na Amazônia, no contexto educacional. O PPC de 2019 apresenta pontos relevantes, como valorização a pesquisa, a importância dos conhecimentos, das teorias relacionadas, às práticas as experiências na área do estágio, as modalidades de ensino. No entanto, apresenta algumas lacunas no aspecto formativo, em função das inúmeras funções atribuídas a formação do pedagogo/a, tendo como base a docência, o que caracteriza uma prática fragilizada, fragmentada; seu currículo é

extensivo, com reflexos das diretrizes educacionais, das imposições governamentais, que historicamente vem conduzindo o processo educacional. Considera-se que essas informações dialogam com o problema em estudo, que visa compreender como o desenvolvimento da criatividade pode contribuir à formação de profissionais críticos, conscientes, que se reconheçam com sujeitos capazes de promover mudanças.

#### 1.4. Debates Epistemológicos e Políticos no Campo Teórico e no Curso de Pedagogia em Defesa da Pedagogia como Ciência da Educação

A história da educação no Brasil é marcada por interesses políticos, intrinsecamente ligados à economia do país, que exerceram grandes influências nas políticas públicas educacionais. Integrado a este contexto, a Pedagogia enquanto campo de estudo tem sido alvo de intensos debates e reflexões no âmbito epistemológico e político ao longo de sua história. No cerne dessas discussões, tem-se como foco central a defesa da Pedagogia como uma verdadeira Ciência da Educação, com intenção de aprofundar a compreensão sobre as propostas que promoveram mudanças educacionais e quais os seus impactos na prática educativa, na formação do pensamento crítico. Também se é favorável à compreensão do desenvolvimento da criatividade, na formação da consciência crítica.

Dentro desse contexto, a pesquisa sobre as contribuições da criatividade para a formação crítica no curso de Pedagogia assume uma relevância particular. A criatividade é uma habilidade fundamental que pode enriquecer significativamente a prática pedagógica, estimulando a reflexão, o pensamento crítico e a inovação. Ao explorar como a criatividade pode ser incorporada de maneira significativa no processo de formação de pedagogos/as, a pesquisa tem o potencial de oferecer *insights* valiosos sobre como promover uma abordagem mais dinâmica e engajadora na educação.

Nas reflexões de Libâneo (2010), há razões para se questionar se a Pedagogia atende aos critérios necessários para se qualificar como “científica”, referentes aos conhecimentos de que se trata, principalmente devido à falta de consenso em torno do próprio conceito de ciência. Neles, concentram-se as seguintes dificuldades:

A educação é considerada uma atividade prática, situando-se mais no campo da arte e da especulação científica; os fenômenos educativos são singulares, o que impede extrair deles leis científicas generalizáveis; conseqüentemente, as explicações “pedagógicas” seriam frágeis e incompletas; a pedagogia ocupa-se de finalidades e valores, não passíveis de análise científica e a educação é objeto de várias ciências, não cabendo à Pedagogia exclusividade no trato das questões educativa (Libâneo, 2010, p. 108).

O autor enfatiza a complexidade multifacetada da educação, sua singularidade e natureza prática. Ressalta que, tanto no Brasil quanto em outros países, não é incomum limitar a Pedagogia como campo de aplicação de conhecimentos científicos para resolver problemas práticos. Isso emerge da necessidade de uma abordagem interdisciplinar para efeito de compreendê-la de maneira abrangente.

A Pedagogia aborda os fatos educativos e os métodos de ensino, mas que possui um significado abrangente e global. Assim, ela é definida como um campo de conhecimento que abrange a problemática educativa em sua totalidade ao longo da história, atuando, simultaneamente, como uma diretriz que orienta a ação educativa, fornecendo um guia para educadores em suas práticas (Libâneo, 2010).

O autor destaca a importância do conhecimento acerca da Pedagogia, que requer sua consideração tanto como uma ferramenta prática quanto como uma disciplina científica, ou seja, a Pedagogia refere-se à maneira como se ensina e às visões de mundo que devem estar integradas no processo de ensino-aprendizagem, relacionando não apenas o método a ser colocado em prática, mas também as percepções e valores que correspondem à instituição de ensino. A análise abrangente desses dois aspectos é fundamental para que se entenda a sua aplicabilidade e especificidade.

Para Pimenta (1996), debates sobre a natureza da Pedagogia e sua especificidade em face das ciências da educação não são recentes, assim como as contribuições dessas ciências para o processo educacional, especificamente centrado ao ensino e à aprendizagem, o que corresponde à área de estudo da Didática. Assim, esclarece:

Diante das dificuldades de que a questão epistemológica se reveste, particularmente no campo da educação, cuja natureza, objeto e método não são claros muitas vezes aos que se dedicam a esse campo da atividade humana, não raro se advoga o estatuto de cientificidade é diletantismo, perda de tempo ou “pura filosofia” (Pimenta, 1996, p. 40-41).

Os fundamentos que geralmente embasam essa posição ocorrem antes dos conhecimentos científicos. A necessidade urgente de encontrar soluções para os desafios impostos pela realidade leva à convicção de que a singularidade de uma área se desenvolve por meio da constante acumulação de conhecimento específico sobre ela.

Ainda complementa ao considerar o estudo da educação como um fenômeno social que não se restringe a uma única ciência. A Pedagogia não é a única ciência a estudar a

educação. O ponto inicial para a epistemologia é a prática social da educação. O que a diferencia das demais ciências é sua especificidade como ciência da prática (Pimenta, 2006).

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. Aí está a sua especificidade. Ela não se constrói como discurso sobre a educação. Mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes – no confronto com os saberes teóricos (Pimenta, 2000, p. 47)

A ênfase na prática como fonte de construção de saberes pedagógicos pode ser vista como uma reação à oscilação histórica identificada por Franco (2008), para quem a Pedagogia era conceituada ora uma arte, ora uma ciência. Às vezes, ela era uma técnica de ensino: “[...] essa triplicidade conceitual, nem sempre bem articulada historicamente, carrega as indefinições do campo de conhecimento dessa ciência, desde a origem do termo, até a estruturação de seu campo científico” (Franco, 2008, p. 26).

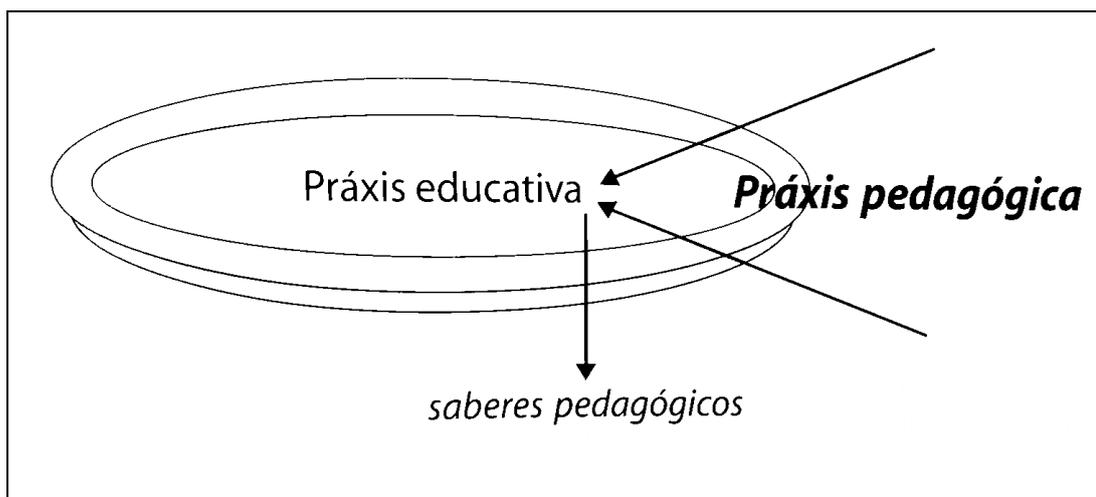
Estrela (1980) sugere que a Ciência da Educação seja denominada Pedagogia, por considerar a necessidade de questionar dois aspectos cruciais no âmbito das ciências da educação: o delineamento do seu corpo teórico, o que demanda uma reflexão profunda sobre as bases teóricas que fundamentam essa disciplina, e o alcance de seu poder operacional, de sua aplicabilidade com eficácia nos estudos científicos, que têm a educação como campo de investigação.

Franco (2008) traz como contribuição a definição da Pedagogia como Ciência da Educação, que tem como objeto de estudo a práxis educativa, caracterizada pela sua natureza de ação intencional e reflexiva. Isso a diferencia de outras disciplinas das ciências sociais, embora essas possam ocasionalmente trazer contribuições como prática educacional. Para tanto, precisam das condições fundamentais que definem a prática educativa, “e por não serem organizadas intencionalmente, não foram, até então, objeto de estudo da pedagogia” (Franco, 2008, p. 84).

Nessa perspectiva, a Pedagogia como Ciência da Educação concentra-se especificamente na organização intencional dessas práticas educativas, distinguindo-se como uma área que investiga e compreende as ações educativas de forma reflexiva e consciente para o aprimoramento do processo educacional.

A proposta da autora pode ser observada na figura a seguir:

**Figura 1:** Representação elaborada por Franco (2008) para explicar o objeto de estudo da Pedagogia



Fonte: Franco, Amélia Santoro. Pedagogia como ciência da Educação, 2008, p.85

Visando facilitar a compreensão no gráfico Franco (2008, p. 85-86), que expressa a proposta de redefinir o objeto de estudo da Pedagogia, suscitando que será preciso inverter o raciocínio epistemológico que tem marcado a trajetória da lógica da Pedagogia como ciência da educação, a autora elencou os seguintes pontos:

- A cada práxis educativa corresponde uma teoria implícita que fundamenta essa práxis; o mesmo ocorre com a práxis pedagógica;
- Será necessário esclarecer cientificamente essa teoria implícita; para fazê-la, para transformá-la;
- Considerar que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dada historicamente;
- Considerar também que a prática, como atividade sócio-histórica é intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com objetivo de assumir sua responsabilidade social crítica;
- Portanto, caberá à Pedagogia, como Ciência da Educação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatória.

Em consonância com esta concepção, a Pedagogia como Ciência da Educação, tem a importante função de transformar os saberes convencionais que historicamente sustentaram o fazer pedagógico. Muitas vezes ela expressa com uma arte intuitiva em ações fundamentais científicas. Assim sendo, seu campo de conhecimento terá como base a interseção entre os conhecimentos questionadores derivados das práticas; os diálogos permeados pelas intenções

presentes na práxis; e os conhecimentos que oferecem respostas às reflexões formuladas por essas práticas. “Como o objeto de estudo da pedagogia é a práxis educativa, surge a necessidade de encontrar meios científicos, rigorosos e eficazes para aprofundar estudos sobre essa temática” (Franco, 2008, p.96).

Embora os debates visem a mudanças educacionais, a educação continua fortemente centrada em uma cultura que a converte em uma técnica de reprodução de conhecimentos, uma abordagem conduzida pela lógica econômica dos governantes que historicamente é caracterizada por disparidades sociais.

As DCNs de 2006 estruturam e apontam direcionamentos para o Curso de Graduação em Pedagogia em Licenciatura, com base na formação de professores, relegando a um segundo plano seu aspecto historicamente pedagógico, sua amplitude como plano de estudo.

Franco (2002) explica que a docência se faz pela Pedagogia e não ao inverso dessa afirmação. Essa inversão não é apenas uma questão formal; ela reflete uma perspectiva epistemológica. No decorrer da história, a prática de ensino tem sido fundamentada em princípios de racionalidade técnica, enquanto a Pedagogia, ao afastar-se de sua natureza epistemológica, transformou-se em uma tecnologia direcionada à prática docente. “A Pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas, cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social” (Libâneo, 2010, p. 142).

Segundo Pimenta (2011), as críticas ao Curso de Pedagogia remontam ao final da década de 70, período que corresponde à Ditadura Militar, caracterizada pela fragmentação da formação do pedagogo, pela divisão técnica do trabalho no espaço escolar. Nesse processo formativo, houve a separação entre teoria e prática, bem como entre o pedagogo especialista e o trabalho docente. A complexidade para o desempenho de suas funções refletiu na necessidade de formação de especialistas.

Diante do exposto, Libâneo (2010, p. 17) afirma:

Os cursos de Pedagogia, de modo geral, oferecem a seus alunos estudos disciplinares das ciências da educação (psicologia, filosofia, história, sociologia e outras) que na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências-mãe para falar sobre a educação, o fazem de maneira meramente disciplinar, sem dar conta do fenômeno educativo e tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades históricas -sociais.

Evidencia-se a fragilidade formativa proposta no Curso de Pedagogia, a necessidade de que este desempenhe um papel crucial na formação de profissionais, não somente voltado à compreensão, mas também que possam responder de maneira eficaz aos desafios que emergem

em contextos educativos diversos, contribuindo para construção de uma sociedade mais informada e adaptada às transformações imposta na sociedade.

Nas reflexões de Carvalho (1988), concebe-se um processo formativo educacional eficaz voltado ao curso de Pedagogia. Espera-se que supere as dificuldades que se apresentam nesse processo, pois a teoria não corresponde à prática. Pelo contrário, para um processo formativo aprofundado nos aspectos conceituais, é necessário criar uma Ciência da Educação específica para ele. Assim, promove-se a integração da ação pedagógica, da pesquisa científica e da formação dos professores, além da qualidade do ensino e da formação de profissionais da área.

Os debates epistemológicos e políticos acerca da Pedagogia como Ciência da Educação refletem as concepções teóricas e como a Pedagogia foi conduzida enquanto processo educacional. A defesa da Pedagogia como Ciência da Educação destaca a importância de uma abordagem científica sólida, onde as teorias são permeadas por reflexões alinhadas à aplicação de práticas educacionais condizentes com a realidade. Assim, seu papel como ciência estará centrado na formação de profissionais da educação mais esclarecidos quanto à importância de uma educação de qualidade na formação humana.

Os conhecimentos decorrentes dessa análise contribuem para as reflexões sobre o desenvolvimento da criatividade à formação crítica. Destaca-se a importância da Pedagogia como Ciência da Educação, a necessidade de uma abordagem científica sólida que integre teoria e prática de forma contextualizada. Além da importância de refletir sobre as concepções teóricas e epistemológicas subjacentes às práticas educacionais e do desenvolvimento da consciência profissional referente a uma educação de qualidade. Mediante esses conhecimentos, busca-se compreender a importância da criatividade como instrumento favorável ao desenvolvimento de uma didática fundamental, à formação profissional e à aprendizagem nas instituições educacionais.

## **CAPÍTULO 2: O PROCESSO COGNITIVO DA CRIATIVIDADE E SUAS RELAÇÕES DIDÁTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Neste capítulo, o estudo concentra-se em uma análise sobre o Processo Cognitivo da Criatividade, a partir de conceitos e embasamento teóricos que favoreçam a compreensão, as relações didáticas desse processo no curso de Pedagogia. Na relevância dessa análise, destaca-se a importância de integrar a criatividade como uma ferramenta fundamental ao desenvolvimento profissional crítico-reflexivo dos futuros educadores, que tem como base novas formas de pensar o ensino, a promoção de estratégias que contribuam de maneira eficaz e inovadora à aprendizagem com significado à formação humana.

Na presente análise, compreende-se a Didática como uma disciplina, conjunto de conhecimentos indispensável para a formação profissional, fundamentados pelos trabalhos de Pimenta (2006), Candau (2012) e Libâneo (1994). Esses autores fornecem *insights* valiosos, que servem de base para a reflexão crítica e a construção de estratégias didáticas relevantes no contexto educacional contemporâneo.

### **2.1. Processo Cognitivo da Criatividade: concepções teóricas**

A compreensão acerca dos Processos Cognitivos e sua importância no espaço escolar são conhecimentos indispensáveis à formação profissional, por estarem diretamente associados ao desenvolvimento humano, como o sujeito aprende, interage com o mundo e constrói sua própria compreensão da realidade. Eles favorecem o entendimento, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Partindo dessa concepção, Fonseca (2009, p. 23) conceitua a cognição como “sinônimo de ato ou processo de conhecimento, ou algo que é conhecido através dele”. Isso revela que, em sua essência, a cognição é a capacidade intrínseca que o ser humano tem de construir conhecimentos e interpretar o mundo a partir de suas aprendizagens e experiências. Esse processo envolve a ativação de diversos mecanismos, ou seja, processos cognitivos, como: a percepção, atenção, memória, pensamento, linguagens e aprendizagens, conjuntos de atividades mentais que representam as formas pelas quais ocorrem a aquisição, processamento e armazenamento de informações na mente, de maneira significativa (Sternberg, 2010, Teixeira, 2004). A integração dinâmica dos processos cognitivos cria um terreno fértil para o processo cognitivo da criatividade, que é uma habilidade cognitiva de ordem superior, que não opera de forma isolada, mas resulta da integração com outras funções cognitivas, de maneira inovadora.

Sob o olhar da Psicologia cognitiva, Torre (2005, p.17) afirma:

A criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para satisfação própria e benefício dos demais, [...] saber utilizar a informação disponível, tomar decisões, ir além do aprendido, mas, sobretudo, saber aproveitar qualquer estímulo do meio para solucionar problemas e buscar qualidade de vida.

A inovação nesse contexto resulta de uma escolha consciente de criar algo que seja tanto significativo para o indivíduo quanto benéfico para os outros. No âmbito da psicologia cognitiva, isso se relaciona com a capacidade de processar informações com eficácia, fazer julgamentos informados e aplicar conhecimentos de maneira criativa. A habilidade de transcender o aprendido e aproveitar estímulos ambientais, reflete o papel dos processos mentais na resolução de problemas e na busca por uma vida melhor. Esse enfoque cognitivo evidencia como a mente humana utiliza sua flexibilidade para adaptar e aplicar ideias de maneira original, e contribuir para soluções inovadoras e melhorias contínuas.

Considera-se a importância do processo mental e da flexibilidade cognitiva para a inovação e resolução de problemas. De um ponto de vista crítico, questiona-se se estes são suficientes para uma criação significativa. Limitar-se a esses aspectos pode desconsiderar elementos igualmente críticos para a criatividade, como os fatores emocionais, culturais e sociais. A inovação não se limita ao processamento de informações, desafios situacionais ou dados observáveis, mas está intrinsecamente relacionada ao contexto social e cultural, que pode tanto expandir quanto restringir a manifestação da criatividade.

Nos estudos desenvolvidos pelos neurocientistas, a criatividade é resultado da percepção e da imaginação, porque o cérebro interpreta os sinais vindos dos sistemas dos órgãos e recepção (Ximendes, 2010). Para Damásio (2000) a criatividade é resultado da relação entre existência, consciência, criatividade, ou seja, ao adquirir a consciência de sua existência como um ser social, o homem buscar meios para criar e recriar, de prover mudanças não somente em seu benefício, mas também em contribuir com o meio social.

Com base nas contribuições teóricas, a criatividade, como um fenômeno fundamentado na consciência da própria existência, revisita uma visão rica e complexa da criação humana. Embora os aspectos biológicos e perceptivos sejam essenciais para a criatividade, eles não se esgotam. O desejo humano de criar e recriar não ocorre de forma isolada, ele é resultado de uma relação entre a percepção, a consciência e fatores externos.

Para Sternberg e Lubart (1996), a criatividade é resultado de seis fatores distintos, que não operam de forma isolada. Eles interagem e se complementam. Estes são: a inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. Com

referência à inteligência, é dada ênfase à capacidade de pensar, raciocinar e buscar soluções para resolver problemas de maneiras novas e promissoras. Os estilos intelectuais referem-se ao modo como a inteligência e as habilidades pessoais são exploradas pelo sujeito, algumas podem ser mais analíticas e outras mais intuitivas ou holísticas. Ressaltasse a importância de uma base sólida de conhecimento em diversas áreas, o que permite a distinção entre o que é relevante ou não. A personalidade também é um atributo importante, com aberturas para novas experiências, disposição para correr risco e lidar com diferentes situações.

A motivação desempenha uma função essencial ao considerar que sujeitos motivados possuem mais probabilidade de gerar novas ideias. Silva (2019) considera as emoções e sentimentos intrinsecamente cognitivos. Para a autora, essas funções formam uma unidade inseparável em cada processo mental. Essa interconexão reflete a profunda influência que essa conexão exerce sobre o pensamento, a percepção e a interpretação do mundo ao nosso redor, destacando sua importância como elemento fundamental na compreensão da experiência humana e na formação das nossas percepções e significados. O ambiente também faz parte desse processo por estimular a diversidade, a colaboração e a liberdade de expressão, que possibilita a promoção da criatividade.

Em uma perspectiva histórica e crítica do desenvolvimento da cognição e do processo cognitivo da criatividade, o ambiente é fundamental, pois das oportunidades produzidas nele se concebem as possibilidades do vir a ser, um sujeito crítico, criativo, capaz de se posicionar criticamente, de forma consciente e promover mudanças significativas no meio social. Nesse contexto, o ambiente em que uma pessoa vive e se desenvolve não é apenas um conjunto de estímulos isolados, mas de interações sociais e diversidades culturais.

A definição de criatividade para Amabile (1996) envolve a habilidade de domínios sobre uma determinada área, resultado das experiências e conhecimentos adquiridos na educação formal e informal. Para que esse processo criativo seja considerado relevante, é necessário elaborar um estilo de trabalho, estratégias favoráveis à produção de novas ideias, o que implica em saber lidar com as dificuldades, buscar respostas para produzir o novo. Um dos elementos primordiais desse processo está relacionado à satisfação pessoal, o sentimento positivo de que as habilidades individuais favorecem à realização do trabalho. Esse processo consiste em três componentes necessários para o trabalho criativo: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca.

Para Feldman (1994), o processo cognitivo da criatividade é resultado de um acervo de conhecimentos que o ser humano constrói e reconstrói de maneira singular e significativo durante sua vida, ou seja, o pensamento criativo faz parte de todo processo de desenvolvimento

cognitivo e evolui conforme o nível de compreensão, com base na organização de conhecimentos adquiridos que se constitui como fonte para uma aprendizagem criativa. Assim, “a criatividade é um exemplo de desenvolvimento particularmente forte e poderoso na qual uma reorganização pessoal e interna também conduz a uma mudança significativa na forma externa de um domínio” (Feldman, 1994, p.87).

Alencar (2009) descreve o processo cognitivo da criatividade como um fenômeno complexo, oriundo da interação dinâmica de fatores individuais e variáveis ambientais, ou seja, variáveis presentes no contexto social, cultural e histórico.

Com base nessa concepção, compreende-se que os fatores individuais fazem referência à forma como o ser humano percebe e interpreta o mundo. As experiências prévias levam a conhecimentos que favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Esse desenvolvimento só é possível na interação do sujeito com o meio que o cerca. Assim, a criatividade emerge não apenas como um traço isolado da personalidade, mas como um fenômeno dinâmico, constantemente influenciado e modulado pelas complexidades do meio em que o indivíduo está imerso.

Entende-se que os fatores ambientais desempenham um papel crucial para o desenvolvimento da expressão criativa, influenciando a percepção, a interpretação e o processamento de informações fundamentais na geração de ideias inovadoras. A singularidade do processo é enfatizada pela origem dessas ideias, que se nutrem de experiências pessoais, traços de personalidades e bagagem emocional, histórica e social. Cada indivíduo, ao contribuir de maneira única para esse panorama criativo, amplia a diversidade e a complexidade do pensamento humano, promovendo, assim, uma expressão criativa que vai além dos limites convencionais e enriquece o entendimento coletivo.

Para Mitjás Martínez (2004), a criatividade é concebida não como uma potencialidade inata, mas como uma característica distintivamente humana emergente das condições culturais, sociais e históricas vivenciadas em uma sociedade específica. A atividade criadora não é inerente ao indivíduo desde o nascimento, mas sim um processo que se desenvolve a partir da interação do sujeito com seu ambiente social. A criatividade é desenvolvida pelas experiências singulares de vida, emoções, costumes e valores do indivíduo, estabelecendo uma intrínseca relação entre o sujeito e seu meio. Assim, a criatividade ultrapassa a ideia de uma aptidão inata, destaca sua natureza dinâmica e contextualizada na complexidade das interações sociais e culturais.

Mediante a reflexão acerca dos conceitos atribuídos à criatividade, ao considerar o PPC de 2019 da FACED-UFAM, observa-se uma oportunidade de enriquecer o currículo do

curso, com práticas que incentivem a criatividade como um processo social e culturalmente construído. Contudo, observa-se que o documento, embora apresente como proposta a expectativa de garantir ao pedagogo/a uma formação integral, por meio de um processo formativo democrático, poderia enfatizar ainda mais práticas que estimule a criatividade contextualizada, não somente como habilidades técnicas, ou seja, competências específicas e práticas para realizar atividades e tarefas que exigem conhecimentos ou destrezas particulares. Mas promova um processo de interação com as vivências socioculturais do Amazonas. Isso contribuirá para um processo formativo mais dinâmico, que considera as especificidades regionais e valoriza a formação de pedagogos/as críticos e inovadores.

Torre (2005) contribui ao afirmar que a criatividade transcende a mera geração de ideias. Ela representa a capacidade de criar, dar sentido ao novo, de promover a reflexão crítica, concretizada em ações significativas, diante dos desafios, das complexidades presentes no meio social. Esse processo, inerentemente pessoal, assume também uma dimensão social. Isso evidencia a significativa importância de gerar alternativas, enfrentar os desafios e impulsionar a transformação tanto pessoal quanto social. A exploração de novas possibilidades não apenas introduz mudanças no espaço de vivência, mas também proporciona um encontro profundo entre o indivíduo e o mundo, marcado por uma consciência intensa e reflexiva sobre a vida. Além disso, o autor ressalta que a “[...] criatividade é aquela que promove a tolerância, valoriza a independência de pensamento, presta atenção à diversidade, reconhece o esforço, premia a iniciativa e valoriza positivamente as novas ideias” (Torre, 2005, p. 78).

Ao considerar as contribuições dos autores, percebe-se que há uma convergência de ideias, que enriquecem a compreensão da criatividade como fenômeno complexo e multifacetado, resultado da interação do sujeito com o meio. Essa interação resulta em um processo criativo, de uma atividade cognitiva que usa habilidades de pensamento para estabelecer relações novas e úteis. Isso implica pensar a criatividade voltada ao desenvolvimento de uma formação crítica, promovendo a compreensão das influências sociais, o estímulo à inovação e transformação, a aplicação prática do pensamento criativo, a integração de conhecimentos e a reflexão crítica sobre experiências e contextos.

Pensar nesses fundamentos teóricos relacionados ao curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, entende-se que, embora o PPC de 2019 busque uma formação pedagógica ampla e crítica, apresenta uma lacuna significativa no que diz respeito à promoção da criatividade como eixo central da formação. A criatividade, conforme discutida pelos teóricos, é indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, no que corresponde às demandas culturais e sociais do contexto amazônico. No entanto, o PPC

de 2019 aborda a criatividade de forma limitada, o que pode comprometer a capacidade dos futuros pedagogos/as de desenvolver uma prática crítica e adaptativa, essencial para estimular a inovação e responder às necessidades de uma educação contemporânea.

Entre as contribuições teóricas que fundamentaram esse estudo, para pensar o que é a criatividade e seu processo cognitivo, esta análise dialoga com as concepções fundamentadas por Alencar (2009), que reconhece o ser humano como um ser social, que faz parte de um contexto sociocultural e histórico. O processo de criatividade de uma pessoa não pode se limitar ao processo cognitivo. Também não diz respeito somente àquilo que está fora do sujeito, o ambiente externo. Embora o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade se expresse de forma individual, ele faz parte de um contexto de interação social que revela o seu contato com o outro.

Dadas as atribuições teóricas acerca do processo cognitivo da criatividade, faz-se necessário analisar quais as contribuições da Didática no Ensino Superior relacionada ao curso de Pedagogia na formação docente.

## 2.2. Didática no Ensino Superior: contribuições à formação no curso de Pedagogia no contexto da docência

Na área educacional, a Didática é considerada indispensável nos trabalhos pedagógicos, por estar situada como um conjunto de conhecimentos, diretrizes que orientam a prática docente, possibilitando o alcance dos objetivos almejados.

Nesse sentido, busca-se compreender quais as implicações e contribuições da Didática no Ensino Superior, especialmente no curso de Pedagogia. Como ela potencializa a construção do conhecimento, relacionando teorias e práticas na formação profissional para o exercício do magistério. O foco é uma perspectiva de ensino criativo, que estimule o pensamento e a reflexão. Esses são processos importantes que não se limitam ao ensino, mas também envolvem o desenvolvimento de análise crítica e autonomia intelectual, frente às imposições governamentais.

Em uma abordagem histórica, a palavra Didática tem suas raízes no grego, conceituada na antiguidade clássica pelo filósofo Sócrates, como “ação de ensinar”, estabelecida em um processo de ensinar e aprender, do qual faziam parte crianças, jovens e adultos. No século XVII, Comenius (2002) propôs uma nova concepção para a Didática ao apresentá-la como um tratado da arte universal de ensinar a todos. O objetivo era instruir não apenas aqueles em busca das escrituras sagradas, mas também expandir o conhecimento sem depender exclusivamente da

intervenção da igreja, tendo como base aquilo que a natureza social apontava no que dizia respeito à instrução, à moral e à religião.

No decorrer dos séculos, outros conceitos de Didática foram surgindo, centrados no ensino, em saberes pedagógicos. No livro “A didática em questão”, Candau (1983) faz referência a duas concepções de didática: a instrumental e a fundamental. A primeira está vinculada a uma educação tecnicista, um ensino com base na transmissão de informações, na qual as teorias são desvinculadas da realidade. Das críticas referentes a esta concepção de didática, emerge a necessidade de uma didática fundamental, que contemple a análise e reflexão sobre as experiências concretas, centrada na relação teoria e prática.

Relacionado a este contexto, Nogueira caracteriza a didática como síntese, sistematização e organização do trabalho docente, ou seja, “[...] a maneira como o professor sintetiza, sistematiza, organiza o conteúdo de sua prática docente depende de uma tomada de decisão que, por sua vez, dependerá da fundamentação que o professor tenha sobre o seu trabalho e suas relações como o ser humano e com o mundo em que vive” (Nogueira, 2003, p. 93-94).

Em consonância com a autora, ressalta-se a importância da didática nas decisões docentes fundamentadas, que vá além da transmissão de conhecimentos, com ênfase a promover uma educação que desenvolva cidadãos críticos conscientes. Porém, essa tomada de decisão, em muitos casos, está relacionada a uma realidade complexa que permeia o ambiente educacional. O professor, além das teorias pedagógicas, precisa lidar com a diversidade cultural, desafios tecnológicos, pressões, imposições institucionais ou políticas educacionais, entre as quais está a busca por resultados imediatos. Isso não só limita, como afeta o exercício de um trabalho fundamentado nas necessidades humanas e sociais.

A perspectiva de Nogueira (2003) sobre a didática como síntese, sistematização e organização do trabalho docente aponta para a centralidade das escolhas que o professor faz ao estruturar sua prática educativa.

Para Haidt (2001, p. 13), “a Didática é uma seção ou ramo específico da Pedagogia e se refere aos conteúdos de ensino e processos próprios para a construção do conhecimento [...], a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino”. Nessa concepção, a Didática emerge como uma ciência fundamental, encarregada não apenas do ato de ensinar, mas também dos intrincados processos que permeiam a construção do conhecimento. De maneira mais abrangente, ela se configura como a ciência que investiga a arte de construir saberes, e sua presença é considerada indispensável no âmbito do processo pedagógico.

Em consonância com o exposto, Libâneo (1994, p. 53) afirma:

A Didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino por meio dos seus componentes - os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem para, com o embasamento na teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos.

Diante do exposto, entende-se que a Didática se configura como uma disciplina essencial do campo da Pedagogia, voltada para a análise minuciosa do processo de ensino, que formula diretrizes que orientam a prática profissional dos educadores, embasada na teoria da educação. Enquanto disciplina, ela não apenas enriquece a formação dos educadores, mas também se torna um meio dinâmico e prático, utilizado pelos professores para direcionar a atividade de ensino, resultando na efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares pelos estudantes. A compreensão acerca desse processo torna-se conhecimento indispensável à formação docente.

Ao se referir a Didática, Franco e Fusari (2010, p. 8) destacam:

A Didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável às circunstâncias e aos momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las.

Segundo as autoras, a Didática constitui um conjunto de conhecimentos que possibilita ao professor entender o processo de ensino-aprendizagem, utilizar os conhecimentos teóricos com um olhar diferenciado, conforme as circunstâncias e momentos específicos no espaço de vivência. Sob essa ótica, o ensino vai além da transmissão de conhecimentos, passa a ser caracterizado por um processo dinâmico de construção e reconstrução de conhecimentos, onde a autonomia e a responsabilidade são fatores cruciais para o desenvolvimento de práticas educativas relevantes à aprendizagem dos estudantes. “Talvez, a principal tarefa da Didática, para fundamentar o sucesso do processo de ensinar-aprender, será a de, ao tomar o ensino como prática social, buscar compreendê-lo em todas as suas determinações [...]” (Franco; Pimenta, 2010, p. 9), o que remete a pensar a importância da Didática na formação de professores, no Ensino Superior.

Silva e Kluber (2012, p. 88) afirmam que “o objeto do estudo da didática é o processo de ensino aprendizagem. Toda a proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino aprendizagem”. Nesse contexto, é possível discernir o papel crucial desempenhado pela Didática na formação do educador, sendo

caracterizada como uma reflexão sistemática que busca incansavelmente alternativas para os desafios inerentes à prática pedagógica.

Libâneo (2013) explica que a formação do professor se constitui por um processo pedagógico intencional e cuidadosamente organizado, com o propósito de proporcionar uma preparação abrangente, tanto teórico-científica quanto técnica. Este processo visa capacitar o professor com as habilidades e conhecimentos necessários para conduzir de maneira competente o processo de ensino. Dessa forma, “[...] a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teóricas-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar” (Libâneo, 1994, p. 27).

As expectativas em torno dessa abordagem educacional favorecem uma visão mais integrada dos conhecimentos que contemplam teorias e práticas educacionais. Isso contribui para a formação de educadores capazes de contextualizar e adequar suas práticas às demandas dinâmicas do ambiente educacional. Conforme anota Libâneo (1994, p. 69), “um professor necessita dominar instrumentos de trabalho, ou seja, as teorias, os conceitos, os métodos, mas também os modos de fazer, os procedimentos, as técnicas de ensino”. Porém, para que isso aconteça, é necessário que o estudo da Didática na formação do professor o oportunize a adquirir conhecimentos teóricos e sólidos, que facilitem a compreensão das diferentes abordagens pedagógicas e os conduza à reflexão sobre os fundamentos da prática educacional e seu papel como condutor desse processo.

Esse conhecimento teórico leva ao questionamento, se os cursos de formação realmente conseguem atender esses critérios. Em uma abordagem crítica, sabe-se que muitos programas educacionais priorizam a teoria em detrimento da prática contextualizada, o que pode deixar professores menos preparados para desenvolver esses conhecimentos em cenários reais e diversos. Considera-se que para formar educadores capazes de enfrentar as demandas reais da prática docente, é preciso repensar as estratégias no Ensino Superior, para ir além da teoria e de métodos técnicos, e com vistas a valorizar uma formação mais contextualizada, adequada às diversas realidades.

Severino (2007, p. 32-33) chama atenção ao citar:

Quando a formação universitária se limita ao ensino como mero repasse de informações ou conhecimentos está colocando o saber a serviço apenas do fazer. Eis aí a ideia implícita quando se vê seu objetivo apenas como profissionalização. Por melhor que seja o domínio que se repassará ao universitário dos conhecimentos científicos e das habilidades técnicas, qualificando-o para ser um competente profissional, isso não é suficiente. Ele nunca sairá da Universidade apenas como um profissional, como um puro agente técnico.

Nesse processo de formação, mesmo que o universitário adquira domínios de conhecimentos científicos e das habilidades técnicas para o exercício da profissão, estes não garantem uma formação significativa. É necessário desenvolver a capacidade reflexiva e contextualizada. Assim, a Didática no Ensino Superior tem a função de proporcionar aos professores uma formação integral, para que estes sejam capazes de tomar decisões diante dos desafios que se apresentam no exercício da profissão, dando-lhes novos significados ao ensino, com base na realidade do contexto educacional.

Nas reflexões de Pimenta (2010), a Didática concentra seus esforços na disponibilização de conhecimentos aos professores, na expectativa de possibilitar uma análise crítica, autêntica da cultura pedagógica. Seu objetivo é proporcionar ao docente a capacidade de superar desafios concretos em seu trabalho, por meio de ação criadora. Nesse contexto, a Didática não apenas fornece diretrizes viáveis sobre métodos de ensino, mas também promove uma compreensão significativa da natureza e dos objetivos da educação, permitindo ao professor refletir de forma crítica sobre suas práticas pedagógicas.

A didática, como disciplina nos cursos de formação de professores, passou a ser uma possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vista a transformar as condições que geram a desumanização (Pimenta, 2019, p. 34)

A relevância da didática no Ensino Superior está relacionada à sua capacidade de proporcionar aos futuros educadores/as uma compreensão significativa das teorias e práticas pedagógicas, trazendo fundamentos necessários para desenvolver habilidades cruciais no processo de ensino. Além disso, exerce um papel significativo no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos professores, para que essa seja concretizada na prática. A “[...] prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (Franco, 2015, p. 605).

A Didática como disciplina deve contribuir para a formação da consciência crítica e reflexiva, mas é importante avaliar até que ponto essa reflexão é estimulada nas instituições de Ensino Superior. Há instituições educacionais que ainda priorizam a reprodução de conhecimentos e métodos tradicionais, sem espaços suficientes para que os futuros professores/as possam refletir criticamente sobre sua própria prática e intencionalidades de suas ações. Uma formação que permita identificar e refletir sobre essas intencionalidades é fundamental, mas precisar considerar as exigências reais do espaço educacional. Assim, uma

formação reflexiva exige um ambiente que encoraje questionamentos e práticas inovadoras, habilidades de agir com consciência, conforme as necessidades e desafios atuais.

Em consonância com o exposto, Candau (2006) considera que uma das funções da Didática é questionar e desafiar normas e regras inflexíveis impostas pelo sistema educacional e pela sociedade. Para realizar essa tarefa, é essencial que os estudantes de Pedagogia sejam imersos em um ambiente teórico-prático, no qual tenham acesso a textos que os incentivem a dialogar e contestar as práticas educacionais estabelecidas. Isso implica não apenas na aquisição de conhecimento teórico, mas também na promoção da reflexão como uma ação ativa, na qual os alunos são encorajados a expressar suas próprias opiniões e reflexões diante das teorias apresentadas. Nessa perspectiva, o estudante torna-se um ser ativo no processo de construção do conhecimento. Ele passa a analisar criticamente as diferentes abordagens pedagógicas, considerando sua aplicabilidade, fecundidade e eficácia e impacto na prática educativa. Além disso, é importante haver espaço para o debate e a troca de ideias entre os estudantes e os professores. Isso favorece o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação à educação.

Na obra “Didática Crítica no Brasil”, Pimenta, Longarezi e Puentes (2003) discorrem sobre as influências das políticas governamentais frente às diretrizes educacionais ao criticarem o retorno do “praticismo” na formação profissional docente. Em uma abordagem histórica, afirmam que, nos anos de 1970, a didática instrumental tecnicista foi caracterizada pela prática desvinculada de fundamentação teórica. Em oposição à didática instrumental, destacam

[...] um movimento por educadores, atuantes no campo das práticas de ensino e didática, que se reuniram em 1979 no 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino, e em 1982, no 1º Seminário “A Didática em Questão”, organizado por Candau, a didática técnico-instrumental foi posta em questão (Pimenta Longarezi; Puentes, 2003, p. 23-24)

Esses movimentos refletiram a preocupação dos educadores com uma abordagem mais ampla e crítica da prática pedagógica, considerada um avanço, uma mudança no cenário educacional brasileiro. Segundo Pimenta; Longarezi e Puentes (2003), as críticas referentes à didática instrumental implicaram na falta de credibilidade da didática como disciplina dos cursos de formação de professores.

Nas últimas duas décadas do século XX, surgiu o movimento de ressignificação da Didática, centrado no protagonismo do professor e na importância de integrar o conhecimento teórico com a prática pedagógica no contexto da formação e atuação dos professores/as. Isso significa não apenas compreender os conceitos e princípios teóricos da educação, mas também

saber como aplicá-los de forma reflexiva e significativa na sala de aula, considerando o contexto específico dos estudantes e das instituições educacionais do período vigente. Assim, “afirma-se a necessidade de que nos cursos de formação seja retomado o sentido precípua da didática, que se perdeu ao longo dos debates ideológicos das últimas décadas do século anterior” (Pimenta; Longarezi; Puentes, 2003, p. 27).

No contexto atual, a ressignificação anterior, fundamentada no materialismo dialético e nas teorias críticas frankfurtianas, tem sido alvo de debates de estudiosos, frente aos resultados de pesquisas que mostram as desigualdades escolares. Conforme Pimenta, Longarezi e Puentes (2003, p. 40), está se configurando uma nova ressignificação da didática crítica, como resposta às desigualdades escolares.

A ressignificação da Didática Crítica está relacionada à criatividade por ser considerada elemento central para romper com métodos tradicionais e hierárquicos, que em muitos casos resultam na desigualdade. Ela permite que os professores questionem práticas pedagógicas desatualizadas e proponha novas abordagens com foco nas necessidades e interesses dos estudantes, com possibilidades de promover um ensino mais acessível e inclusivo. A didática crítica se fortalece quando o professor é incentivado a pensar e a inovar de maneira independente, usando a criatividade para criar novas formas de abordar os conteúdos. Posicionar-se criticamente nesse ponto significa defender uma formação que valorize a criatividade dos professores/as como um recurso para enfrentar desafios atuais.

Com base nos conhecimentos teóricos, evidencia-se o avanço da didática como essencial para a formação docente, centrada em teorias, reflexão crítica e ação. Ao compreender as teorias subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem, os futuros professores são capacitados para embasar suas práticas pedagógicas de forma consciente. A ênfase dada à reflexão crítica permite o questionamento, a inovação das práticas educacionais existentes, a relação teoria e prática criativa, com oportunidades para experimentar e construir conhecimentos em situações reais de ensino, favorável a promover uma educação significativa e transformadora, que contribua para o desenvolvimento integral dos futuros egressos do curso de Pedagogia.

### 2.2.1. A Profissão Professor no Contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: relações históricas e sociais (professor polivalente)

No contexto social, a educação é considerada a base da formação humana e tem o professor como mediador desse processo no espaço escolar, por desenvolver um papel crucial

na construção do alicerce educacional de cada indivíduo e contribuir com o desenvolvimento do processo de construção dos conhecimentos. Essa figura é essencial para o avanço da educação e o cumprimento de seu propósito social. Em consonância com o exposto, busca-se analisar a profissão professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fundamentada em relações históricas e sociais, o que configura a profissão polivalente.

Conforme Nóvoa (1999), a profissão docente tem suas raízes fundamentadas em congregações religiosas que estabeleceram normas, valores e técnicas específicas associadas ao ensino. Ao longo do tempo, a profissão professor foi se consolidando como uma carreira dedicada ao ensino, com atribuições dadas para o exercício da profissão, nas quais se inclui o compromisso em dedicar-se integralmente ao exercício docente, a existência de uma base legal que regule a prática, o estabelecimento de instituições especializadas para a formação de professores e a participação ativa em associações voltadas para a defesa da posição e dos interesses socioprofissionais dos educadores (Cruz, 2012).

Com as reformas educacionais, medidas governamentais foram criadas, destinadas a estabelecer novas bases para a educação nacional. Entre os principais indicadores dessas mudanças, destaca-se a aprovação da LDB n. 9.394/96, na qual é dada ênfase à Educação Básica nos cursos oficiais. Além disso, aponta diretrizes para a formação docente, nas quais se encontram os fundamentos metodológicos que antecedem essa formação. O Art. 61 especifica que a formação de profissionais da educação terá como prioridade atender aos objetivos dos discentes, considerando os diferentes níveis e modalidades de ensino e as características individuais de cada estudante. Os fundamentos dessa formação incluem a integração entre teorias e práticas, promovendo a capacitação por meio de experiências em serviços educacionais, bem como a valorização da formação acadêmica e experiências anteriores, seja em instituições educacionais ou em outras áreas de atuação.

Para complementar essas propostas, o Art. 62 estabelece que a formação docente para o exercício da profissão na Educação Básica será realizada em nível superior, em curso de licenciatura, com graduação plena, ofertado pelas universidades e institutos superiores de educação. A lei admite “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (LDB, 20/12/96).

Diante dessa contextualização, faz-se necessário compreender os conceitos relacionados à profissão polivalente e como é atribuída à profissão professor aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No Dicionário Aurélio, a palavra “polivalência” é definida como uma qualidade daquilo que possui muito uso ou daquele que possui muitas habilidades. Apresenta o sinônimo de “versatilidade” e relaciona-se com o substantivo “multiúso”.

O termo “polivalência”, para Cruz (2012), é frequentemente utilizado para descrever a capacidade de um trabalhador desempenhar funções em diversas áreas. A flexibilização funcional, habilidade para realizar determinadas atividades, é apontada como uma das principais características que compõem sua profissionalidade.

Na concepção de Lima (2007), a polivalência é o núcleo do trabalho docente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, ser um professor polivalente significa possuir a capacidade de atuar em diversas áreas e disciplinas, adaptando-se às múltiplas necessidades apresentadas pelas crianças.

A designação do termo “polivalente” refere-se ao professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A atuação desse profissional remonta às origens da antiga escola normal de Ensino Médio nos últimos anos do século XIX no Brasil. Naquele momento, o propósito era capacitar o professor para ministrar as disciplinas básicas: língua portuguesa (na alfabetização), história; geografia; ciências e matemática. Nesse processo, a polivalência era atribuída ao ensino das disciplinas, e o professor era responsável pela aplicação dos conteúdos (Brasil, 2006)

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, promulgadas em 2006, apresentam como uma de suas principais propostas proporcionar aos acadêmicos do curso a capacitação profissional para atuarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a desempenharem o papel de professor polivalente. Isso implica em promover uma formação, ou seja, esse profissional deve ser capaz de lidar com as múltiplas demandas pedagógicas, fundamentais tanto para a condução do ensino e desenvolvimento educacional dos estudantes quanto para habilidades e competências primárias. Ao final do curso de Pedagogia, o graduado torna-se formalmente um professor polivalente, por ser considerado apto a desempenhar uma variedade de funções na área educacional, na qual especifica-se:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, p.2)

A polivalência aqui é caracterizada pelas competências essenciais que os graduados do curso devem possuir. Entre as inúmeras funções contempladas na formação, ao optar pela docência, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor precisa compreender que o ofício de sua profissão não é somente aplicar conteúdos e buscar resultados, mas como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem e quais são as contribuições para o desenvolvimento dos estudantes, conferindo atenção à evolução do conhecimento na formação humana. O professor polivalente não é somente responsável por conduzir os estudantes ao processo de alfabetização, a ministrar diversas disciplinas propostas na grade curricular, mas, principalmente, por compreender a dinâmica do espaço escolar, que é um espaço formado por diversidades e singularidade.

A reflexão acerca da polivalência na formação docente, leva a compreensão que a exigência atribuída aos professores/as, que vão além do domínio de várias competências, entre as quais inclui-se a mediação de conflitos, desenvolvimento de estratégias diferenciadas para sanar as necessidades educacionais e a compreensão de contextos culturais diversos, pode comprometer a profundidade do ensino e enfraquecer o domínio específico exigido por cada área. Essa sobrecarga atribuída a profissão, tanto pode impactar negativamente no desempenho da função profissional quanto na qualidade da educação básica oferecida aos estudantes.

As Diretrizes estabelecem atribuições pertinentes ao futuro profissional formado em Pedagogia, no contexto da docência, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Artes e Educação Física. Essas disciplinas devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e ajustadas a diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006).

Lima (2007) afirma que o professor polivalente é alguém capaz de dominar os conhecimentos fundamentais de diversas áreas do currículo nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e integrá-los para promover um ensino interdisciplinar. Nessa perspectiva, a habilidade de articular os conhecimentos permite a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades que transcenderiam as fronteiras das disciplinas individuais, impulsionando a interdisciplinaridade na prática educacional.

Alinhada a esta concepção, Lima (2016) ressalta que ser professor polivalente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige uma compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem que não se limita ao domínio de diversas áreas, mas que vai além delas. Envolve a apropriação de saberes amplos e específicos necessários para educar crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, incluindo não apenas o ensino de conteúdos curriculares, mas também a interação e diálogo eficazes no processo de ensino e aprendizagem. “O professor polivalente

não é apenas o somatório das áreas do conhecimento; somos muito mais. O polivalente representa, portanto, um profissional com múltiplos saberes, capaz de transitar com propriedade e conhecimento em diferentes áreas” (Lima, 2016, p. 77).

Nas análises de Rocha (2012), o curso de Pedagogia é delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de forma generalista e fragmentada. As diretrizes reforçam essa perspectiva, especificamente ao caracterizar as atividades docentes que abrangem todas as formas de práticas pedagógicas relacionadas a outras esferas contextuais e setores profissionais, além do âmbito restrito à docência. Essa abordagem ampla e dispersa, destinada a diversas atribuições, pode prejudicar a formação e refletir em atuação profissional fragilizada. Isso evidencia que o curso possui um currículo generalista, que não corresponde às especificidades formativas de um professor polivalente.

Gatti (2010) afirma que “a fragmentação formativa é evidente”, e o quanto é necessário integrar essa formação em currículos bem estruturados, com vista a superar esse problema. Ainda defende que a formação docente para a Educação Básica deve partir da realidade concreta do trabalho pedagógico vivenciado no ambiente institucional, mas esta prática terá como base conhecimentos essenciais e bem fundamentados. Isso inclui a elaboração de práticas pedagógicas criativas, apropriadas a atender as reais necessidades dos estudantes. Mas para que isso se concretize, exige uma formação articulada na teoria e prática de forma reflexiva e crítica, evitando a formação de profissionais de forma fragmentada, o que pode comprometer a qualidade do ensino no ambiente escolar.

O processo formativo sustentado na racionalidade técnica contribui para que nos cursos de formação de professores/as ao nível superior privilegie a transmissão teórica antes da prática, Gatti (2010). Isso é explicitado no PPC do curso de Pedagogia da FAGED-UFAM (2019). Os estudantes só articulam os estudos teóricos com a realidade no 8º período, no Estágio Supervisionado em Educação e no 9º período, no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A ausência de integração entre teoria e prática resulta em um professorado com dificuldades de articular conhecimentos pedagógicos com as demandas reais da sala de aula.

Mascarenhas (2015) também expõe sua concepção em relação à formação dos professores no curso de Pedagogia, argumentando que há uma fragilidade na formação dos professores, referente à falta de relação entre o currículo experienciado pelos licenciados durante a formação acadêmica e a realidade no campo profissional. Essa falta de diálogo entre teoria e prática reflete no ofício da profissão. Os educadores muitas vezes se veem despreparados para lidar com os desafios reais da sala de aula. Esse é um dos fatores que compromete a eficácia da formação de professores e a qualidade do ensino oferecido nas

escolas. Evidencia-se a necessidade de definição do perfil do professor polivalente, tanto em termos de currículo de formação, quanto aos saberes profissionais que sustentam essa polivalência, o que permite pensar em uma interação dinâmica, onde as teorias possam contemplar a realidade, levar a um domínio crescente na atividade profissional.

Para a condução desse processo, Imbernon, (2011, p. 58) considera:

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor e o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

A relevância atribuída à formação, nesse contexto, sustenta-se na formação professor/a polivalente. O cerne do currículo de formação deve residir na capacidade de construção de ferramentas intelectuais que fomentem a reflexão sobre sua prática pedagógica. O objetivo primordial é desenvolver a habilidade profissional no que se refere à interpretação, compreensão e reflexão desse profissional sobre a educação e a realidade social de maneira colaborativa e participativa dentro da comunidade escolar. Esta abordagem busca não apenas transmitir informações, mas também desenvolver a habilidade dos educadores de analisar criticamente sua própria prática, identificar áreas de melhoria e contribuir para um ambiente educacional mais rico e significativo.

A expectativa atribuída à formação de professores polivalentes precisa ser analisada criticamente, com ênfase nas exigências atuais do sistema educacional. A proposta de formar um profissional que, de maneira colaborativa e participativa, contribua para o processo educativo e o desenvolvimento da comunidade escolar é relevante, mas exige uma infraestrutura de formação que dê suporte à complexidade dessa tarefa. São muitos os desafios que interferem no ofício da profissão, entre os quais destaca-se a exigência de uma habilidade profissional para lidar com uma variedade de disciplinas e outras demandas que se apresentam no contexto escolar. Muitas vezes, pela falta de tempo e sobrecarga de responsabilidades, os professores/as não conseguem aprofundar nas questões e desenvolver estratégias didáticas verdadeiramente eficazes para as diferentes necessidades dos estudantes.

O ensino nas Séries Iniciais [...] devem promover a reflexão e cabe ao professor fazer com que esta reflexão seja efetivada, ainda que de modo tímido. O professor do Ensino Fundamental deve, além de desenvolver a aprendizagem e a formação do aluno, deve também estimulá-lo a reflexão das ações que envolvem o seu cotidiano (Pereira *et al.*, 2013, p. 13).

Com base nesse fundamento, ser um professor polivalente implica não apenas possuir habilidades para lecionar em diversas áreas do conhecimento, mas também incorporar valores essenciais ao ato de ensinar crianças pequenas, como a capacidade de interagir e comunicar-se de forma significativa com esses estudantes. Isso requer não apenas competência técnica nas disciplinas ministradas, mas também sensibilidade para compreender as necessidades específicas das crianças em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Lima, 2007).

Dadas as atribuições, compreende-se que a profissão professor/a polivalente desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Nesse espaço, os educandos podem se sentir valorizados e motivados para a construção do conhecimento de forma significativa. Isso demanda um olhar analítico, reflexivo. Espera-se que o profissional saiba alinhar teorias e práticas que correspondam às reais necessidades do desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, a análise revela muitos percalços que levam à formação e práticas generalizadas da profissão, o que evidencia a necessidade de desenvolver alternativas que superem essa fragilidade e contemplem a formação e atuação do professor polivalente. Para tanto é importante considerar a importância da reestruturação do currículo, adequado as reais necessidades locais, mas também promover uma formação com base na reflexão, na ação, com foco em promover mudanças na educação.

### 2.3. A Criatividade e o Processo de Ensino no Curso de Pedagogia: projeções à perspectiva emancipatória.

O ensino superior tem como função conduzir a formação de futuros profissionais da educação, priorizando a capacitação para o desempenho da atuação no ambiente de trabalho. No que abrange a área da docência, visa o desenvolvimento de competências pedagógicas, conhecimentos especializados e habilidades para o exercício de práticas consideradas eficazes com foco na formação humana. Isso implica uma compreensão mais abrangente sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre a relação entre teoria e prática e sobre o papel do professor/a como mobilizador desse processo.

Um dos temas bastante discutidos nas últimas décadas abrange a formação docente. Embora a relevância seja dada ao profissional apto a conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, muitas práticas hoje ainda são reflexos de uma educação tradicional. Estas contemplam a formação técnica, em que a função do professor/a é aplicar de forma precisa as teorias e técnicas científicas estabelecidas e controlar os diversos fatores, como exposição de opiniões contrárias, pois essas podem interferir na dinâmica do processo de ensino

formativo planejado. Freire (1996) nomeou esse processo de educação bancária, onde o ensino ocorre de forma unilateral, sem a devida reflexão.

Alencar, Fleith (2010) e Castanho (2007) afirmam que, no ensino superior no Brasil, muitas práticas educacionais ainda favorecem predominantemente a reprodução de conteúdo, sem que haja criatividade. Essa falta de ênfase na criatividade reflete a não valorização de inovações. Isso limita a capacidade de reflexão dos estudantes em formação, pode impactar não somente as experiências profissionais, como também a preparação para os desafios impostos pela sociedade contemporânea. Isso implica pensar na criatividade como instrumento de emancipação profissional.

Por acreditar em uma educação formativa mais humanizada, Freire (1979) estudou a ideia de emancipação, principalmente no contexto da educação e da conscientização política. Seu alvo era especialmente a práxis pedagógica, na qual deu ênfase à busca da superação das desigualdades entre opressores e oprimidos. A emancipação foi abordada pelo autor em um sentido de humanização, na qual conferiu a educação como fator fundamental na transformação das relações de poder e na promoção da igualdade ao questionar as estruturas de poder dominantes e capacitar as pessoas a se tornarem agentes de mudanças em suas próprias vidas. Para o autor, “a emancipação só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 1997, p. 30). Ao mesmo tempo que o homem se liberta-se da opressão externa, liberta-se também do opressor interno, tendo consciência do seu papel quanto ser social.

Para tanto, Veiga (1998) propõe que a formação de professores seja fundamentada em perspectiva de educação crítica e emancipatória, explorando inúmeros aspectos fundamentais, entre os quais destaca-se a autonomia. Nessa abordagem educacional, a autonomia é considerada um valor profissional tanto do pensamento quanto da ação, objetivando maior domínio sobre o trabalho pedagógico, que abrange o processo coletivo e o solidário.

Na concepção de Zeichner (1993), a emancipação do professor ocorre por meio de práticas reflexivas. Essas práticas o encaminham a ter mais autonomia, além de facilitar a reflexão tanto na ação quanto sua ação. Os profissionais podem analisar criticamente suas práticas antes, durante e após a ação pedagógica. Desse modo, alcançam uma compreensão mais profunda de seu papel no ambiente educacional; tomam decisões mais informadas e inovam suas práticas de acordo com a realidade e necessidade dos professores em formação.

Giroux (1988, p. 107) discorre sobre a responsabilidade de um processo formativo educacional, direcionado à emancipação, no qual demanda que o professor compreenda “interseção entre o pedagógico e o político”.

Central para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização e o processo educativo na esfera política argumentando que representam simultaneamente uma luta pela definição do sentido e uma luta pelas relações de poder. [...] Tornar o político mais pedagógico significa a utilização de formas de pedagogia orientadas por interesses políticos emancipatórios; isto é, pressupõe pedagogias que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo crítico e franco e lutem pela causa de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (Giroux, 1988, p. 127).

O autor argumenta que a educação não é uma atividade neutra na sociedade. Ela faz parte de uma esfera política. Assim, tornar o pedagógico mais político significa reconhecer que as práticas educacionais refletem e perpetuam relações de poder na sociedade. No entanto, ao tornar o político mais pedagógico, requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, onde os estudantes são estimulados aos questionamentos de conhecimentos estabelecidos em um diálogo crítico e onde a educação é vista como uma ferramenta para a emancipação individual e coletiva. Nesse sentido, assevera que as instituições de ensino precisam de professores com uma expectativa orientada para o futuro, que saibam relacionar as teorias às práticas de ensino, de modo a articular de forma eficaz conceitos teóricos, imaginação e métodos de ensino (Giroux, 1997).

Freire (1996) acrescenta que a verdadeira formação humana para a emancipação só pode ocorrer em um espaço de diálogo genuíno entre professor e estudante em um ambiente de liberdade de expressão, onde os conhecimentos sobre o mundo social, político e cultural e suas contradições são compartilhados, debatidos, construídos. Professor e aluno se reconhecem como sujeitos ativos e transformadores de suas próprias condições.

Em consonância com o autor, a educação tem um potencial emancipatório, que pode ser alcançado se for colocada no centro de suas ações. Dessa forma, os professores podem diversificar suas práticas e estas serem guiadas pela curiosidade, que desperta a inquietação humana diante dos desafios que se apresentam no mundo. Assim, a curiosidade auxilia a promoção da criatividade ao ser utilizada como instrumento fundamental no Ensino Superior.

Mediante a concepção teórica, ressaltam-se as contribuições da criatividade, como ela potencializa e é instrumento de mudanças na promoção de uma formação profissional emancipatória no curso de Pedagogia.

No PPC de (2008) do curso de Pedagogia da FAGED-UFAM, a criatividade é apresentada de forma limitada, sem aprofundar o potencial desta como elemento transformador no processo de formação dos pedagogos/as, professores/as. A disciplina ‘Técnica e Dinâmica de Grupo’, trouxe como proposta a criatividade ao abordar conceitos de dinâmicas, ao propor conteúdos que relacionam liderança, técnicas de interação grupal e criatividade como elementos fundamentais para fortalecer relações humanas e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Neste propósito, o objetivo central é preparar os futuros profissionais do curso para o desenvolvimento de dinâmica de grupo para fortalecer as relações humanas de forma interativas e colaborativas, fundamental para transformar desafios pedagógicos em oportunidades de mudanças no contexto educacional.

A criatividade não é apenas um conceito, mas uma competência a ser desenvolvida por meio de vivências e práticas pedagógicas. Relacionado a este contexto, Martínez (2004) considera a criatividade como um dos princípios fundamentais que permeia o processo de ensino. No que se refere ao ensino universitário, contribui para mudanças paradigmáticas, que redefinem não apenas a dinâmica de ensino e aprendizado, mas também as configurações sociais do ambiente de sala de aula. Nessa dinâmica, a criatividade não se limita a recursos pedagógicos. É instrumento essencial à inovação e ao progresso acadêmico. A principal importância da criatividade reside na habilidade de promover mudanças, possibilidades de criar novos meios de desenvolvimento e aprendizado, e na parceria colaborativa entre professores e estudantes (Alencar, 2011).

É notório quanto a criatividade é essencial para enfrentar desafios e proporcionar mudanças significativas no processo formativo. Porém, embora a criatividade seja abordada na disciplina ‘Técnica e Dinâmica de Grupo’, nos PPCs de 2008 e 2019, é uma disciplina optativa. A ausência de um protagonismo mais evidente da criatividade evidencia uma lacuna preocupante na formação dos futuros profissionais no curso de Pedagogia. Limitar a presença da criatividade a uma disciplina de escolha, desvaloriza seu potencial como elemento estruturante da formação e pode enfraquecer a proposta de formar profissionais com habilidades de intervir de forma autônoma e inovadora no espaço educacional.

A importância da criatividade relacionada à formação de professores, fundamentada nos princípios criativos, é delineada por Torre (2005) em quatro pilares. Inicialmente, destaca-se a conscientização, que implica na reflexão sobre si no processo criativo, nas condições que favorecem e sustentam esse processo e, por fim, a avaliação cuidadosa dos resultados. Isso possibilita o desenvolvimento não somente do processo como também a uma formação mais

humanizada. Esse processo educacional contribui para emancipar os sujeitos, ou seja, para tornarem-se responsáveis pela formação de sua própria história (Freire, 1997).

Para haver mudanças no processo de ensino formativo, é preciso considerar que toda

[...] mudança que se promova na educação deveria ser assumida pelo professorado. Não o fazer é jogar com as palavras sem que estas cheguem a mudar a realidade. Se quisermos que a criatividade faça parte da educação, temos que antes formar os professores nela atendendo a três dimensões do conhecimento, habilidades e atitudes. Somente quando o professor toma consciência do valor da criatividade com respeito a formação, podemos pensar em mudança em nível curricular (Torre, 2005, p. 40).

Conforme abordado pelo autor, o professor/a tem uma importante função de promover mudanças na educação. Sem o envolvimento ativo dos professores no processo de ensino, as mudanças podem ocorrer de forma superficial, sem relevância à prática educativa significativa. É crucial que, no Ensino Superior, os professores reconheçam a importância da criatividade como parte integrante da educação. Ela é instrumento que possibilita uma formação integral, para que se reconheçam como sujeitos capazes de desenvolver metodologias de ensino criativas. Também estimula pensar, agir, construir e reconstruir conhecimentos com prioridade à formação humana. Evidencia-se a necessidade de integrar a criatividade às competências profissionais, ao priorizar o desenvolvimento tanto do professor quanto do estudante.

Nas reflexões de Alencar (2011), a verdadeira essência da criatividade não se limita à geração de ideias. Ela se destaca principalmente pela possibilidade de promover mudanças significativas nos níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Essa dinâmica se revela de forma poderosa na parceria estabelecida entre professores e estudantes. Ao colaborarem e compartilharem ideias, criam-se espaços para inovação e descoberta, onde o processo educacional se torna mais rico e envolvente. Nessa interação criativa, tanto os educadores quanto os aprendizes são inspirados a explorar novas possibilidades, impulsionando o progresso e a evolução constante dentro do ambiente educacional. Ambos criam espaço de interação e construção de saberes.

De acordo com o exposto, é necessário pensar em uma formação direcionada ao desenvolvimento de competências para a vida, que abrange o crescimento profissional de forma integral, refletida na capacidade de pensar, refletir e compreender o mundo ao seu redor. Os sujeitos devem estar aptos a enfrentarem desafios e tomar decisões que possam promover mudanças significativas, que vão além do espaço de formação, tocando a capacidade de agir em diversas situações no espaço de atuação profissional. Craft (2007, p. 20) reforça ao exemplificar:

A educação tem uma relação dinâmica com o mundo em transformação do emprego e da economia global. Por esta razão, o que é considerado significativo em termos de realização escolar está em mudança, pois não é mais suficiente ter meramente excelência em profundidade e amplitude de conhecimento. A criatividade é crítica para sobreviver e prosperar. É a criatividade que possibilita à pessoa identificar oportunidades e problemas e resolvê-los. É a criatividade que aponta possibilidades e oportunidades que podem passar despercebidas aos demais indivíduos.

Diante do exposto, compreende-se que a universidade, centrada na criatividade, possibilita a formação de futuros profissionais para os desafios contemporâneos. A compreensão acerca desse processo e a adoção de metodologias de ensino criativas, direcionadas a práticas pedagógicas na universidade, não apenas estimulam a inovação e resolução de problemas, mas também contribuem para a formação de professores críticos, conscientes de suas funções como mediadores de um processo de ensino produtivo. Isso impacta de forma positiva na formação humana.

Souza (2008) ressalta que, apesar dos inúmeros problemas presentes no meio universitário, existem estudantes interessados em professores/as que os ajudem a construir conhecimentos, aprendizagem para a vida e não para o repasse de conteúdo e informação. Esses discentes, conscientes da importância de um ensino inovador, frequentemente expressam insatisfação com a postura desmotivada de alguns docentes, que ministram suas aulas de forma mecânica e sem entusiasmo. Ainda complementa que “há os chamados professores inovadores que têm repensado seu trabalho e construído maneiras diferentes de ensinar e aprender na universidade” (p.59).

Sob esse enfoque, a criatividade é instrumento essencial no processo de Ensino Superior, especialmente quando é direcionada à formação profissional emancipatória. Incentivar a criatividade dos futuros professores do curso de Pedagogia é capacitá-los a serem agentes de transformação social. Eles poderão superar pressupostos que fundamentam o paradigma da racionalidade técnica e encaminhar suas ações a uma nova concepção do processo de ensinar e aprender. Isso não se caracteriza apenas ao enfrentar os desafios da educação contemporânea, mas tange à capacidade de conscientização, de reflexão crítica, de inovação direcionada à relevância na qualidade de ensino. Dessa forma, a criatividade é uma ferramenta pedagógica, instrumento que possibilita a construção de uma educação emancipatória e igualitária.

## 2.4. A Criatividade na Perspectiva Histórico-Crítica

No cenário atual, são inegáveis as influências das estruturas de poder político e social no campo educacional. Esta interseção evidencia a premente necessidade de fomentar um paradigma de ensino que habilite os futuros profissionais a estarem aptos ao exercício da profissão, a uma compreensão crítica sobre os inúmeros discursos que permeiam o processo de ensino, a se reconhecerem como agentes promissores de mudanças significativas no espaço social. Por isso, as metodologias de ensino, práticas pedagógicas, necessitam, sem mais demora, estarem comprometidas com as transformações sociais. Nesse âmbito, o desenvolvimento da criatividade é considerado essencial porque possibilita e potencializa a formação de professores críticos.

A abrangência dada à formação crítica, fundamentada nas reflexões do educador e filósofo Paulo Freire (1997), visa primordialmente a formação de cidadãos dotados de habilidade para analisar de forma crítica as nuances de suas realidades sociais, históricas e culturais. No entanto, é necessário compreender quais as influências de um processo de ensino na formação humana. Nesse sentido, Freire (1996, p. 13) explica

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

Nessas experiências vivenciadas no processo de formação, o ensino é mediado pela aceitação. A exposição de informação é caracterizada pela falsa reflexão, dinâmica que conserva a cultura de transmissão do conhecimento, produzida na relação entre quem ensina e quem recebe o conhecimento. Por conseguinte, esse processo não promove o desenvolvimento intelectual, a capacidade de agir de formar crítica, consciente. Assim, os futuros educadores continuarão a perpetuar o discurso de formação crítica, sem conseguir vivenciá-lo em suas práticas educacionais.

É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de amaciá-la ou domesticá-la. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (Freire, 1996, p.140).

Um ensino que prioriza a formação humana, o desenvolvimento do intelecto, tem o professor como agente ativo na formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e agir de forma responsável no decorrer de suas funções como educador em suas experiências profissionais. Esse papel se torna crucial no contexto do Ensino Superior, onde o professor deve estar atento às demandas da sociedade, cultivando uma postura de constante busca por conhecimento e curiosidade por meio de métodos de ensino criativos. Essa postura incentiva a troca de experiências, estimula o pensamento crítico dos educandos, incentivando-os a produzir, questionar e criar meios para a construção do conhecimento de forma mútua.

Liberali (2008) argumenta que a função da formação crítica de educadores é promover questionamentos relacionados às ações rotineiras e automatizadas vivenciadas na prática de ensino. São práticas desprovidas de reflexão crítica, com potencial de gerar alienação entre os professores e privar a prática pedagógica de seu poder transformador. A formação crítica busca capacitar os educadores a reconhecerem e desafiar essas ações automatizadas, incentivando a reflexão sobre suas origens, implicações e alternativas. Ao promover uma abordagem mais consciente, o processo de formação contribui para o desenvolvimento profissional, além de revitalizar a renovação constante de prática de ensino, permitindo que os educadores exerçam seu potencial como agentes de mudança e transformação na sociedade. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, p.15).

Em consonância com o fundamento teórico, o professor/a deve incentivar a curiosidade e a atitude questionadora dos estudantes. É pertinente refletir sobre as dificuldades de colocar esses princípios em prática em um sistema educacional que frequentemente prioriza o cumprimento de normas estabelecidas. Entretanto, na sala de aula, o professor/a pode usar a autonomia para estimular a formação crítica com base na reflexão, no questionamento, na ação consciente.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Freire, 1996, p. 32)

Consoante a contribuição teórica, para transformar o ambiente de ensino-aprendizagem em um espaço de reflexão crítica e criativa, é preciso que professor/a e estudante

desconstruam percepções de ensinar e aprender e abram espaço para a construção de novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário que o professor tenha instrumentos necessários para a elaboração de práticas pedagógicas que favoreçam didáticas criativas, que promovam o diálogo, a reflexão e a ação. Somente por meio desse movimento dialógico e reflexivo, em que as práticas pedagógicas são ressignificadas, é possível construir possibilidades educacionais que não apenas respondam às demandas do presente, mas também desenvolva a autonomia, a criticidade e a criatividade necessárias para transformar a realidade social.

Formar criticamente, na perspectiva apontada por Giroux (1997), seria formar profissionais ativos e críticos, o que envolveria não só o pensar sobre as práticas pedagógicas, mas se estenderia ao desafio de conceber e implementar alternativas docentes que reconheçam a escola como espaço não neutro. Isso implica em uma visão mais abrangente da educação, considerando o conteúdo curricular, os valores, as crenças e as dinâmicas de poder presentes no espaço educacional e na comunidade. Nesse contexto, os professores são desafiados a repensar suas práticas pedagógicas, buscar métodos de ensino criativo, estratégias que promovam o diálogo, questionamentos, reflexão e a participação na construção de conhecimentos que contribuam para o encaminhamento de uma formação profissional crítica.

Na obra *Educação como prática da liberdade* (1999), de Paulo Freire, a criatividade é destacada não apenas como uma característica inerente à humanidade, mas é um instrumento que abre caminho para a libertação, ao se revelar como a capacidade humana de pensar e agir criticamente, tomar decisões conscientes, comprometidas com o tanto individual quanto bem coletivo. Assim, com o conhecimento, a liberdade e a democracia, a criatividade é um valor essencial para fomentar a reflexão, para o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos, que passam a ter consciência do seu momento histórico e social, da realidade de que fazem parte e qual sua função como sujeito ativo, crítico diante de qualquer forma de submissão.

Giroux (1997) comenta a necessidade de uma formação que considere o professor como um intelectual crítico, comprometido com as mudanças sociais. Na concepção do autor, o professor é dotado de qualidades e precisa se reconhecer com tais atribuições, como ser capaz de compreender as influências econômicas, políticas e sociais que permeiam tanto o espaço escolar quanto o que está fora deste. Com essas atribuições, trabalha ativamente para criar um ambiente educacional que contribua para que os estudantes se tornem cidadãos críticos e agentes de mudança. Essa perspectiva ressalta a relevância da formação docente, ao enfatizar a necessidade de desenvolver saberes que permitam aos professores assumir um papel ativo na construção de conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento humano.

Na visão de Freire (2000, p. 43-44),

A necessária formação técnico-científica dos educandos porque se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença.

Destaca-se, nesse contexto, a importância da função do professor como mediador de um processo educacional comprometido com o desenvolvimento, com a construção do conhecimento, com a formação humana. No entanto, para alcançar esse objetivo, é necessário pensar e desenvolver práticas pedagógicas que motivem os estudantes a pensar de forma crítica, a compreender e questionar ativamente o contexto em que vivem. Nesse aspecto formativo, a criatividade é base para o fazer pedagógico, que possibilita ao educador pensar e tomar decisões diante da constante dinâmica e dos diversos desafios que permeiam o espaço escolar. Dessa forma, é necessário compreender que a criatividade não pode ser dissociada da complexidade das relações humanas, ou seja, “do humano no processo de humanização da humanidade” (Freire, 1999, p. 54). Isso recai sobre a promoção de práticas críticas e construtivas, centrada na construção de saberes, de modo que novos significados abarquem a dimensão formativa de futuros profissionais.

Freire (1997, p. 29) faz referência à criatividade relacionada com a comunicação, como fator primordial para uma formação crítica, ao afirmar:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo.

De acordo com o autor, o ser humano é um ser de relação social, logo, a formação docente se desenvolve em um contexto permeado por ideias e interações sociais. É nessa relação que a criatividade se integra à dinâmica do diálogo entre indivíduos, cuja escolha pela comunicação é permeada por uma compreensão crítica dos elementos da realidade. Nesse contexto, a ação criativa e o diálogo se entrelaçam, formando um processo contínuo de construção mútua, onde professores e estudantes, em conjunto, constroem novos significados, reconfiguram práticas e ressignificam suas experiências. Esse entrelaçamento promove não só a inovação pedagógica, mas também a emancipação do pensamento, condição fundamental para uma educação crítica e transformadora.

Destaca-se assim, a importância da criatividade como uma capacidade essencial no exercício da docência, onde as ações criativas do educador têm o potencial de incentivar o desenvolvimento da capacidade crítica nos futuros educadores, a se tornarem agentes de mudanças, ciente das suas responsabilidades enquanto ser social. A criatividade, portanto, não apenas promove a inovação nas práticas pedagógicas, mas também contribui para a formação de educadores conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e reflexiva. Correlacionado a este contexto, no próximo capítulo, discorre-se sobre as implicações do desenvolvimento da criatividade a uma formação crítica

### **CAPÍTULO 3: AS IMPLICAÇÕES DA REFLEXÃO-CRÍTICA E CRIATIVA NO PROCESSO FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED-UFAM**

Nesta seção, a análise concentra-se nas concepções conceituais que definem a formação de educadores crítico-reflexivos, com base no desenvolvimento da criatividade na mediação desse processo formativo, na perspectiva do desenvolvimento da consciência crítica comprometida com a formação humana. Isso implica na compreensão de uma formação mediadora de mudanças diante dos desafios que se apresentam no campo educacional. Essa análise está intrinsecamente relacionada ao objeto de pesquisa, ao abordar as implicações e contribuições do desenvolvimento da criatividade a uma formação crítica no curso de Pedagogia.

#### **3.1. A Formação do Professor Reflexivo Mediado pela Criatividade**

Em cada momento histórico, a formação do professor foi conduzida por exigências do sistema educacional, que variaram conforme os contextos econômicos, políticos, culturais e sociais de cada época. Essas demandas foram notadamente expressas em documentos oficiais, diretrizes curriculares que estruturam o ensino; programas educacionais elaborados com propostas para atender as necessidades emergentes que exigem maior equidade e qualidade na educação. Entre os documentos oficiais, está o PPC do curso de Pedagogia da FACED-UFAM, que foi elaborado e passou historicamente por reformulações, conforme explicitado no PPC de 2019.

Destaca-se que a reformulação do curso de Pedagogia é uma necessidade originada das amplas transformações na sociedade, no conhecimento, nos direitos subjetivos, nas etapas e modalidades da educação básica; objetivando-se em novas orientações legais e curriculares para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais e para a Gestão do Trabalho Escolar (UFAM, 2019, p.5)

A reformulação do curso visa atender às demandas atuais. Isso exige que a formação do profissional seja alinhada às orientações legais e curriculares, na expectativa de garantir que estes estejam preparados para atuar de forma significativa nas funções atribuídas à profissão. Outro ponto relevante refere-se às produções acadêmicas que, em cada período da história, oferecem análises críticas e propõem caminhos para a formação de professores/as.

Ghedin (2007a, p. 11) explica:

Há no Brasil uma vastíssima e significativa produção bibliográfica sobre formação de professores. Atualmente existem mais de dois mil trabalhos de pesquisa sobre formação de professores produzidos nos programas de pós-graduação em educação e em outras áreas de conhecimento que se ocupam com a formação dos profissionais que atuam no espaço da educação formal e informal.

Essas produções refletem as inquietações, as diferentes formas como esse processo foi conduzido historicamente nas universidades brasileiras e em outros espaços educacionais, além da ênfase aos processos atuais. Elas não apenas discutem questões locais, elas dialogam com contribuições teóricas de diferentes países, cujas teorias influenciam o pensamento pedagógico no Brasil.

Muitas são as insatisfações refletidas nas produções acadêmicas, quando estas visam capacitar profissionais para solucionar problemas educacionais, por meio da aplicação de teorias e técnicas com base nos conhecimentos científicos, adquiridas no processo de formação, sem contemplar a reflexão, o pensamento crítico e a ação. Na afirmação de Nóvoa (2001, p. 1), “[...] é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem [...]”.

Ao reconhecer a relevância teórica, é imprescindível um processo de formação não ser mediado pela reflexão, pelo pensamento crítico, direcionada à ação consciente. Ainda assim, é frequente encontrar como resultados de análises de trabalhos científicos, a falta dessas habilidades, sem espaço para o desenvolvimento de formas participativas, que envolvem a contestação, o debate, o desenvolvimento da consciência crítica. A ausência de espaços nos processos de formação não somente limita o crescimento intelectual e profissional, mas também compromete a qualidade da educação que esses profissionais podem oferecer. Isso resulta em um distanciamento das questões éticas, sociais e culturais que permeiam a prática do professor/a, limitando o potencial transformador da Educação.

Pimenta (2005) afirma que o Brasil se tornou um campo fértil para o conceito de professor reflexivo. Diante dessa afirmação, busca-se compreender os significados atribuídos ao ‘professor reflexivo’ nas concepções de Schön, Pimenta, Ghedin, Freire e Libâneo.

Donald Schön (1992), considerado o pioneiro do conceito de ‘professor reflexivo’, define o profissional como aquele cuja profissão é permeada constantemente pela reflexão, na prática, ou seja, a reflexão acontece sobre a ação e na ação, o que permite uma adaptação contínua e consciente relacionada as necessidades dos estudantes.

A definição de ‘professor reflexivo’ atribuída pelo autor leva à compreensão de que o processo de reflexão recai, na prática do trabalho profissional, no espaço da sala de aula. As

situações cotidianas podem revelar aspectos ocultos da realidade, possibilitando a criação de novos meios de intervenção. Esses, por sua vez, trazem novas perspectivas de concepção e ação. O professor/a torna-se mediador/a do processo ensino-aprendizagem, age de forma individual, como crítico analítico em relação à sua própria prática, na busca de soluções para problemas isolados.

Diante do fundamento teórico, é importante pontuar que, embora a reflexão seja fundamental na ação docente, não pode ser uma ação reduzida a um processo individual. Ela precisa estar fundamentada em uma análise crítica, tendo como base as condições sociais, políticas e culturais que envolvem o contexto educacional dos estudantes.

Pimenta (2006) e Alarção (2007) reconhecem a importância das contribuições de Schön na formação de professores/as, mas argumentam que, para pensar no campo educacional como promissor de mudanças relacionadas à formação humana, é necessário ir além das práticas individuais. É importante valorizar a reflexão coletiva, porém elas devem implicar no pensamento crítico, nas tomadas de decisões direcionadas às ações que necessariamente devem ser integradas às instituições educacionais.

Em conformidade com os autores, se limitar a reflexão ao âmbito individual, corre-se o risco de criar uma pedagogia que, embora atenda às necessidades imediatas dos estudantes, não promove uma reflexão crítica sobre como o sistema educacional está estruturado. A reflexão coletiva é considerada essencial para a transformação das práticas pedagógicas e das próprias instituições, ao abrir espaço para uma educação crítica e criativa. Alinhado a essa expectativa, o curso de Pedagogia visa garantir uma formação para que os egressos, estejam aptos a “desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área pedagógica e as demais áreas do conhecimento constituintes do campo educacional” (UFAM, 2019, p.20).

Denota-se a importância do diálogo interdisciplinar, como fator mediador para enfrentar a complexibilidade, os desafios que se apresentam no campo educacional. Porém, vale ressaltar se na prática, acontecem efetivamente o trabalho em equipe, considerando as lacunas ainda frequente entre na estrutura curricular, como a indefinição da identidade do curso, se forma professores/as ou pedagogos/as, além de um currículo expansivo, compostos por disciplinas obrigatórias. Ainda aborda várias modalidades de ensino de ensino, fato este comprovados na análise do PPC do curso.

[...]a formação do Pedagogo da FACED/UFAM contemplará seus fundamentos e abordagens pedagógicas nas disciplinas obrigatórias da Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação, Direitos Humanos e Diversidade e Libras. No campo das disciplinas obrigatórias optou-se pelo tratamento transversal da temática da

Educação Ambiental, especialmente situada nas disciplinas “A Criança, a Natureza e a Sociedade” e “Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências” (UFAM, 2019, p. 21).

Evidencia-se a expansividade curricular como um movimento de ampliação e diversificação das competências e saberes do pedagogo/as, na função de professores/as, estruturado em disciplinas específicas e temas transversais. A proposta visa formar profissionais para atender as demandas sociais e culturais, como a educação indígena, inclusiva e ambiental, cujas expectativas são garantir uma formação crítica e integral, alinhada às realidades amazônicas. Diante de tantas funções atribuídas à profissão, essas podem resultar em uma das lacunas para que esse profissional possa desenvolver um trabalho com profundidade, com tempo para refletir criticamente e buscar soluções inovadoras para os desafios que se apresentam nas experiências com os discentes. As ações desenvolvidas de forma consciente são favoráveis a uma educação mais humanizada.

Mediante aos argumentos, Freire (1997), contribui ao expor o conceito de professor reflexivo, profissional capaz de analisar a realidade social, histórica e cultural, de identificar as contradições e potencialidades presentes, criando oportunidades e práticas pedagógicas para promover mudanças significativas na formação dos estudantes. Logo, o professor reflexivo não deve se limitar a analisar a realidade, mas questioná-la, desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras favoráveis à formação humana.

Liberali (1999) apresenta o conceito de professor reflexivo, caracterizado por um processo de interiorização que permite ao professor/a afastar-se do senso comum, ao promover a inquietação diante da realidade nas instituições de ensino. Em consonância com a autora, a reflexão promove o nascimento da consciência profissional, das práticas realizadas, crenças e atitudes e do contexto do qual faz parte.

Sob essa ótica, a reflexão docente não pode contemplar somente o ambiente escolar, visto que a escola é um espaço de convivência social. Ela faz parte de um contexto histórico formado por diferentes culturas, logo, suas ações não podem acontecer de forma isolada, o que demanda pensar criticamente nas implicações de suas ações, relacionadas a formação humana, nas quais exige questionamento constante sobre as relações de poder que permeia a educação, direcionada a promoção de mudanças. Ghedin (2005, p. 142) afirma “a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo”.

Essa afirmação enfatiza que a reflexão pedagógica precisa ultrapassar o campo teórico e se transformar em práticas concretas relevantes ao processo de formação docente. A reflexão precisa promover uma ação transformadora. Sem a relação com a prática esta pode se tornar

uma ação puramente intelectual, sem atender as demandas dos estudantes e das dinâmicas sociais que permeiam o ambiente escolar. É importante ressaltar que a reflexão pedagógica não se reduz apenas a uma preparação para ação, ela é uma ferramenta crítica, quando articulada com a ação política tem potencial de transformar a realidade educacional.

Nas considerações de Libâneo (1994), a ênfase dada ao termo “professor reflexivo” pode levar ao esvaziamento de conceito, à discussão generalizada acerca do professor e sua prática, sem a profundidade e a importância que deveria ter. Ainda ressalta que para transformar criticamente a prática e solucionar os desafios do cotidiano escolar, é necessário ir além da simples reflexão e estabelecer uma relação dialética entre a práxis ocorridas nas instituições de ensino e contextos socioculturais mais amplos. Esse entendimento reforça a concepção do ensino como prática social, além de destacar o significado sociopolítico inerente à atividade docente.

O posicionamento teórico reforça a compreensão do ensino como uma prática social, ao mesmo tempo que questiona a perspectiva de que o professor deve atuar de forma autônoma e técnica, sem considerar as transformações indispensáveis ao contexto educacional. Posto isso, torna-se imprescindível que a função do professor/a precisa ir além da simples transmissão de conhecimentos. Para tanto, é necessário que a reflexão pedagógica se articule com uma análise crítica frente às condições sociais, culturais e políticas que influenciam diretamente sua prática.

Integrados a este contexto, o curso de Pedagogia da FACED-UFAM busca:

Formar o(a) pedagogo(a) para uma melhor compreensão da realidade, por meio da reflexão sobre os fatores políticos, filosóficos, econômicos e socioculturais que a influenciam, de forma a favorecer a compreensão da dinâmica social e de suas interveniências no processo educativo (UFAM, 2019, p.24)

Assim, torna-se fundamental que a reflexão pedagógica seja continuamente integrada a uma análise aprofundada dessas condições, para que o ensino realmente cumpra seu papel de transformação social. Isso demanda capacitar profissionais para refletirem sobre essas influências de maneira consciente, favorecendo uma educação de qualidade. Tal habilidade nem sempre é contemplada nas instituições de ensino. É comum encontrar em cursos de formação algumas práticas didáticas maçantes, sustentadas no repasse de informações, limitando a capacidade de reflexão, fato este vivenciado no processo de formação profissional. O incentivo à compreensão da dinâmica social e suas intervenções possibilita que profissionais possam desempenhar suas funções com base na reflexão de forma contextualizada e comprometida com as mudanças sociais necessárias, alinhadas a teorias e práticas educacionais.

A criatividade nessa concepção não se define por instrumentos metodológicos desenvolvido nas práticas didáticas, mas como uma habilidade mental, que permeia todo processo formativo, do pensar ao agir de forma consciente. Essa habilidade amplia a compreensão da realidade de forma significativa, tanto em nível individual quanto coletivo, ao possibilitar novas formas de interpretar, questionar e interagir com o mundo (Torre, 2005). Alencar (1998, p. 25) contribui ao afirmar que a criatividade é fundamental na formação de educadores. No entanto, é preciso

[...] a presença de sentimentos de confiança e respeito, a harmonia nas equipes, a prática das virtudes de compartilhar ideias, respeitar as diferenças, valorizar o trabalho do indivíduo e do grupo, reconhecer as potencialidades e oferecer oportunidades para a produção e fertilização de ideias.

Criar um ambiente que valorize essas potencialidades e estimule a produção de ideias, o que demanda um processo organizacional entre todos os envolvidos: professores/as, gestores/as e coordenadores pedagógicos, que priorizem essas práticas de forma contínua. Além disso, é fundamental identificar as potencialidades de cada integrante, abrindo espaços e condições para que todos possam contribuir de maneira significativa. Dessa forma, o ambiente colaborativo torna-se um espaço fértil para construção de novos conhecimentos, alinhada a criatividade, como elemento essencial nesse processo, na formação de professores/as por desenvolver habilidades cognitivas operativas de inovar e adaptar novas práticas pedagógicas as reais necessidades e particularidades dos estudantes.

Em uma breve abordagem sobre a formação de professores/as, a partir do conceito de professor reflexivo, a reflexão na e sobre a ação, possibilita a compreensão da importância de uma formação que deve ir além da reflexão. Parte desta para interpretação crítica da experiência vivenciada, resultando em um processo de criação, que transcende a mera aplicação de esquemas de intervenções resultantes de saberes. O processo formativo se desenvolve na capacidade de analisar e reavaliar práticas, no confronto com as teorias pedagógicas com a realidade dos estudantes, cuja expectativa é promover mudanças educacionais.

Com vista a ampliação dos conhecimentos, na subseção a seguir, são apresentadas as contribuições da criatividade na formação da consciência profissional de professores/as.

### 3.2. As Contribuições da Criatividade na Formação da Consciência Profissional da Educação

Nas últimas décadas, os debates acerca da formação de professores revelam a necessidade da formação profissional crítico-reflexivo, no sentido de superar o paradigma da racionalidade técnica. Os estudos destacam a importância da formação da consciência crítica, uma vez que os professores são vistos como capazes de promover mudanças essenciais em seu contexto e no meio social. A formação da consciência profissional em educação é um processo complexo, envolve a construção da identidade docente profundamente ligada ao compromisso ético e social com a transformação da realidade educacional.

Esse processo muitas vezes é movido por ações sem significados tanto para o professor quanto para o estudante, em função do imediatismo, o que corresponde a um quadro de alienação. Isso impossibilita o poder de reflexão, de mudanças, e resulta em uma formação tecnicista e instrumental. Nesse contexto, a criatividade torna-se essencial por possibilitar aos professores/as não somente a promoção de mudanças na prática pedagógica, mas também para preservar a essência humanizadora da profissão docente, resultado de uma consciência crítica.

Torre (2005) complementa ao especificar que o desenvolvimento da criatividade no processo de educadores é favorável à geração de ideias, amplia a visão dos conhecimentos aprendidos, permitindo uma compreensão mais ampla, crítica e integrada. No entanto, para a formação da consciência profissional, é necessário que os professores/as sejam estimulados a reinterpretar a realidade, as experiências vivenciadas e resultados de suas ações, com a possibilidade de transformar a prática pedagógica em algo mais dinâmico e significativo. Ao agir como um catalisador para a inovação, a criatividade promove a construção de estratégias educacionais mais significativas e alinhadas às necessidades contemporâneas da sociedade e do ambiente escolar.

Freire (2005) defende ‘A educação progressista’ centrada no desenvolvimento da consciência crítica, essencial para a transformação social. A tomada da consciência possibilita ao professor estimular o estudante a questionar e refletir a realidade, sobre os fatores que influenciam o sistema educacional, com possibilidades de agir de forma consciente e promover mudanças que garantem uma educação de qualidade. Em contrapartida, apresenta as implicações da ‘educação bancária’ que,

[...] trabalha com a consciência ingênua, esta educação está presente em sociedades divididas em classes e eminentemente capitalistas que excluem as camadas populares do processo de democratização, designando a estes apenas uma educação de despejo de conteúdos alheios a ele (Freire, 2005, p.65).

Do ponto de vista teórico, ‘A educação bancária’ é caracterizada por práticas pedagógicas desprovidas de diálogo e reflexão crítica. Nesse processo de ensino, perpetua a exclusão e alienação, afastando os estudantes da construção de uma consciência crítica. O ensino é frequentemente reduzido ao repasse de informação, ignorando as vivências, saberes e potencialidades do contexto social. Por isso, reafirma-se a necessidade de uma educação que ressignifique a formação dos professores/as, como sujeitos ativos e históricos, conscientes de suas ações como ser social. Quanto mais o ser humano refletir sobre a realidade “sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. (Freire, 1979, p.19).

As contribuições da criatividade na formação da consciência profissional são “propiciadoras de espaço de transformações constantes, i.e., como local em que os conhecimentos são tratados como forma de desenvolver novas possibilidades de agir no mundo” (Liberali, 2015, p.61).

De acordo com a reflexão da autora, a criatividade é essencial na formação da consciência profissional, ao conceber o conhecimento como fonte para desenvolver ações transformadoras no mundo. Tais expectativas rompem com práticas didáticas rígidas e normativas, que contribui para a manutenção de um sistema capitalista<sup>6</sup>, que influencia políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas, priorizando a formação técnica e competências mercadológicas, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e emancipatória.

Nas instituições de ensino, essa compreensão é fundamental para formar profissionais críticos, cientes da importância de adaptar-se às novas demandas e desenvolver práticas pedagógicas e soluções inovadoras. As expectativas em torno de formação profissional com base no desenvolvimento da consciência são um dos maiores desafios a ser superado nas instituições de ensino, comprovados nos resultados de produções científicas. Este requer um compromisso pedagógico, que ultrapasse práticas pedagógicas sustentadas na reprodução de conhecimentos, priorizando ações reflexivas que integrem teoria e ação em um movimento contínuo de reinvenção.

A criatividade promove o sentido de liberdade e autonomia profissional, permitindo o pensar e agir criticamente, a tomar decisões de forma engajada e consciente (Freire, 1999). Esse paradigma da consciência é sustentado nas ideias, na busca do conhecimento e na orientação da ação humana. A expectativa em torno desse processo ressalta que a formação estimule o

---

<sup>6</sup> Sistema capitalista - modelo socioeconômico baseado na propriedade privada dos meios de produção, na acumulação de capital e na livre iniciativa, com o objetivo de maximizar lucros, frequentemente resultando em desigualdades sociais e econômicas.

professor questionar a realidade, propor alternativas e agir de forma consciente, na intenção de que estas impactem no desenvolvimento dos estudantes e na construção de uma sociedade mais humana. “O trabalho como princípio educativo, entendido como atividade criadora, por meio do qual o homem se humaniza e produz sua existência” (UFAM, 2019, p.29)

Ao incentivar a liberdade intelectual e a autonomia na tomada de decisões, a criatividade fortalece a identidade do professor, relacionada ao ato de ensinar, à dimensão ética e social da educação. No entanto, Libâneo (1998) corrobora ao afirmar que as universidades formam mal os futuros professores/as para lidar com os desafios que se apresentam no contexto educacional, reflexo das complexas transformações do mundo contemporâneo. A ausência dessas competências e habilidades no processo formativo, conseqüentemente, refletirá negativamente na qualidade do ensino, em práticas desprovidas de significados, que impactarão diretamente na formação dos estudantes.

A expectativa de formação apresentada no PPC atual do Curso de Pedagogia da FACED, prima pelo desenvolvimento das seguintes competências.

Compreensão do processo de construção do conhecimento, em suas dimensões individuais e sociais; Domínio das áreas do conhecimento a serem trabalhadas em cada etapa de sua atuação; Capacidade de refletir sobre a prática pedagógica, num movimento dialético, visando à inovação teórica e educacional orientadas para a transformação social (UFAM, 2019, p.24).

Dessa forma, o curso visa garantir uma formação de professores/as, pautada na consciência profissional comprometida com a transformação social, capacitando o professor/a ter consciência da importância de suas práticas pedagógicas para a formação humana. Relacionada a este contexto, a criatividade permite a exploração de novas práticas pedagógicas, ao resgatar o sentido de liberdade e de autonomia, a tomada de decisão de forma livre e consciente ao considerar o ser humano como sujeito cognitivo e ético.

É imperativo afirmar que o desenvolvimento da consciência não é somente intencional em direção ao mundo. Ela se sustenta em propriedade de voltar-se sobre si e ser consciente de sua consciência. O professor/a ultrapassa o nível de simples reflexo da realidade, pensa sobre suas ações, reflete criticamente e consegue mudar suas próprias contradições, dando sentido às suas ações, ao mundo, ao criar metas e traçar objetivos para transformar a realidade “[...] é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que a ingênua o próprio é a superposição à realidade[...]” (Freire, 1996, p. 114).

Para concretizar tal propósito, é necessário superar práticas pedagógicas tradicionais, que limitam a capacidade de análise e reflexão. Ao integrar reflexão e ação, o professor

desenvolve autonomia para identificar e criar alternativas para superar os problemas que interferem na qualidade do ensino, ampliando a possibilidade de proporcionar uma educação favorável à formação de profissionais críticos-reflexivos. Esse resgate da autonomia profissional também fortalece a confiança do professor em sua capacidade de transformar desafios em oportunidades, conduzindo a uma prática pedagógica mais significativa, colaborativa e alinhada aos princípios de uma educação humanizadora. No entanto, essa postura exige formação sólida e condições estruturais adequadas, muitas vezes ausentes no sistema educacional atual.

A criatividade conecta-se diretamente a esse processo de tomada de consciência. Liberali (2008) explica que a ação formativa permeada pela criatividade, promove a formação da consciência crítica e impacta positivamente na formação profissional, elevando a capacidade de:

- Relacionar formas de agir já colocadas em práticas ou debatidas por meio da sua transferência para contextos nos quais esses processos parecem não ocorrer de forma independente e isoladas;
- Criar a possibilidade de transformação de conceitos, práticas e modos de participação, bem como de ação conjunta;
- Desenvolver, nas atividades de ensino-aprendizagem, formas de participação que sejam mais voltados para os interesses e necessidade de formação de cidadãos com perspectivas críticas.

Essa expectativa formativa não ocorre de forma isolada, mas com a colaboração de todos os envolvidos nas instituições de ensino. Essa é uma ação permeada pelo diálogo entre teoria e prática, na qual valoriza a exposição de ideias e argumentação. Sob essa ótica, a autora potencializa o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da consciência crítica, o que contribui para o processo de construção de saberes, encaminhamentos favoráveis ao desenvolvimento soluções inovadoras no enfrentamento dos desafios educacionais e sociais, a mudanças significativas no processo de formação profissional.

A análise revela que a criatividade desempenha um papel fundamental na formação de professores/as, na construção de uma identidade docente comprometida eticamente com a transformação social. Tais habilidades possibilitam não apenas a geração de ideias, mas a tomada de decisão, a formação da consciência crítica e reflexiva fundamentada em princípios teóricos. No que tange ao curso de Pedagogia da FACED-UFAM, em suas propostas, a criatividade não é vista com catalisadora de mudanças no processo de formação de pedagogos/as, professores/as. Esta aparece como conteúdo da disciplina optativa “Dinâmica de

Grupo”, e em alguns princípios, nas quais é feita referência a competência relacionada a “capacidade de criar situações funcionais de aprendizagem e de avaliação, no processo educativo” (UFAM, 2019, p.23).

Embora as expectativas de formação proposta no PPC do curso de Pedagogia da FACED-UFAM sejam direcionadas a formar professores/as para atuarem de maneira crítica, reflexiva e inovadora, promovendo transformações no contexto educacional, a falta de ênfase na criatividade, pode favorecer ao desenvolvimento de práticas pedagógicas convencionais, sem contemplar as necessidades dos estudantes.

Alencar (1997) realizou pesquisa para compreender a extensão em que a criatividade era estimulada no centro de ensino universitário e constatou, nos relatos feitos pelos estudantes, que havia pouco estímulo por parte dos professores para o desenvolvimento da criatividade. Além disso, estes eram pouco criativos, o que refletia em suas atitudes e metodologias de ensino. De certa forma, isso acaba impactando na formação de futuros professores/as. Destacase, assim, a importância de mudanças na proposta curricular do curso, a fim de alinhar a formação docente às demandas contemporâneas. Ao promover práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e contextualizadas, que capacite os futuros educadores para enfrentar os desafios da diversidade e da inovação no ambiente educacional.

### 3.2.1. A Formação do Professor Reflexivo: potencializando a criatividade no processo de ensino-aprendizagem

Durante décadas, o processo educacional nas escolas era mediado na transmissão de conhecimentos de forma linear e padronizada, sustentada em uma abordagem tradicional. Este processo educacional era caracterizado pela receptividade e a passividade garantiam que os estudantes assimilassem conhecimentos e os reproduzissem no meio social. Veiga; Resende; Fonseca (2007, p. 163) corroboram ao afirmar que “é preciso identificar opções que favoreçam alternativas apropriadas para romper com os processos conservadores de ensinar e aprender”.

Em consonância com a concepção, a educação passa a ser desafiada por novas exigências no processo educacional. Essa relação, permeada de significados e sentidos, abre espaço para o dinamismo, ao possibilitar um processo cognitivo que seja crítico, reflexivo e criativo. Nesse sentido, o ato educativo contribui para a transformação do ser humano, o desenvolvimento integral do indivíduo e sua capacidade de transformar a realidade ao seu redor. Nessa expectativa de formação de educação, “a criatividade está intensamente presente quando

se propõe uma nova ideia de ensinar e aprender” (Castanho, 2000, p.87). Em consonância com esta concepção, a criatividade assume um papel primordial na formação do professor reflexivo.

O projeto pedagógico do curso reflete um compromisso com a formação integral dos educadores, que transcende a mera transmissão de conteúdo. As propostas apontam que a formação garanta uma postura crítica e investigativa, que permita a reflexão sobre a prática, e mediante as necessidades desenvolvam novas práticas pedagógicas. Como afirma Freire (1996, p. 68), “a prática educativa exige do educador uma reflexão constante sobre sua própria prática, pois é através dessa reflexão que ele se torna capaz de renovar-se e transformar-se”.

O papel do professor reflexivo, conforme o delineado no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da FACED-UFAM, transcende a mera transmissão de conteúdo. Esse profissional precisa de incentivo para adotar uma postura crítica e investigativa, que o permite, ao refletir sobre sua prática, identificar as necessidades de seus estudantes e adaptar suas metodologias de ensino na expectativa de promover uma educação que contribua para a formação humana. A criatividade, nesse contexto, surge como uma ferramenta poderosa, pois permite ao docente compreender que, ao oferecer experiências diversificadas e enriquecedoras, inovadoras, pode estimular o aprendizado e a construção de conhecimentos.

O currículo do curso de Pedagogia da FACED-UFAM alinha-se às diretrizes nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que orienta a formação inicial de professores com base em uma visão holística do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a formação do professor reflexivo torna-se uma condição indispensável para a efetividade desse desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1991, p. 133), “a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e, conseqüentemente, as interações pedagógicas criativas têm o potencial de moldar estruturas cognitivas mais complexas no cérebro dos estudantes”.

É fundamental, no entanto, que o professor reflexivo não se limite a uma visão estática do processo educativo, mas seja capaz de reconhecer a importância da inovação pedagógica. O projeto pedagógico da FACED-UFAM (2019) incentiva o uso de metodologias ativas, como o ensino por projetos e a gamificação. Ao aplicar essas metodologias, o docente promove um ambiente de ensino que desafia o estudante a pensar criticamente. Nesse processo, a criatividade torna-se fundamental, não somente nas práticas didáticas, mas está presente nas práticas pedagógicas.

As propostas voltadas à formação de professores também refletem na maneira como o currículo do curso de Pedagogia da FACED-UFAM aborda o desenvolvimento profissional contínuo. Assim, objetiva “sensibilizar o(a) pedagogo(a) para a necessidade da formação

contínua e da pesquisa para a construção de uma prática educativa transformadora” (UFAM, 2019, p.24).

A formação do professor reflexivo não se encerra com a conclusão do curso, mas é um processo contínuo de autodescoberta e aprimoramento. O professor precisa ser instigado a buscar constantemente novos conhecimentos, a questionar suas práticas e a adaptar-se às mudanças cognitivas e sociais de seus estudantes. Como afirma Freire (1996, p. 68), “a prática educativa exige do educador uma reflexão constante sobre sua própria prática, pois é através dessa reflexão que ele se torna capaz de renovar-se e transformar-se”.

A formação do professor reflexivo, nesse contexto, torna-se fundamental para a criação de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral do estudante, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades cognitivas. Tal visão está em consonância com os princípios defendidos por Moran (2015, p. 102), para quem “a educação contemporânea deve ser capaz de adaptar-se às constantes transformações sociais e cognitivas, promovendo uma aprendizagem significativa e criativa, que favoreça o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos”. Para tanto, é necessário a compreensão sobre a importância de se criar espaços que incentivem a experimentação, a inovação e o pensamento crítico.

Alencar (2000) salienta que muitas as práticas metodológicas, em cursos de formação ainda são sustentadas na memorização e reprodução de conhecimentos, o que reflete a necessidade de formação profissional que incentive o pensamento criativo, independente e libertador, que contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando a formação de profissionais consciente de suas ações como promotora de mudanças no meio social.

A formação docente no âmbito da FACED-UFAM destaca a interdependência entre o conhecimento científico e práticas pedagógicas, subsídios para planejamento intervenções pedagógicas que respeitem a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes.

O projeto pedagógico da FACED-UFAM (2019), em suas propostas pedagógicas coloca o curso de Pedagogia em uma posição de vanguarda no que diz respeito à formação de professores capazes de enfrentar os desafios educacionais do século XXI, com vista a prover uma educação que valoriza tanto o conhecimento científico quanto a reflexão crítica. No entanto, no projeto pedagógico, é dada pouca ênfase à criatividade, o que revela a necessidade de mudanças nas propostas curriculares. A criatividade possibilita mudanças no processo de formação de profissionais, que sejam capazes de refletir e posicionar criticamente e agir de forma consciente diante dos desafios que se apresentam no contexto social.

### 3.2.2. O Papel das Emoções no Processo Criativo e Reflexivo do Professor

A compreensão do papel das emoções no processo criativo e reflexivo do professor tem ganhado crescente destaque, especialmente em consonância com os avanços que elucidam como o cérebro humano responde aos desafios da prática pedagógica. As emoções, enquanto componentes intrínsecos à cognição, influenciam profundamente o desempenho do docente, especialmente em contextos onde a criatividade e a reflexão são exigências indispensáveis. Segundo Damásio (1996, p. 123), as emoções constituem o substrato que molda a tomada de decisões e a construção de soluções criativas, sendo imprescindível que os professores estejam cientes de como suas próprias respostas emocionais impactam sua prática pedagógica.

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas FACED-UFAM, tal compreensão é fundamental, uma vez que o desenvolvimento de competências reflexivas e criativas nos docentes demanda uma abordagem que integre a dimensão emocional ao processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Damásio (1996, p. 145), as emoções não apenas modulam a percepção, mas também influenciam diretamente a capacidade de reflexão crítica e a resolução de problemas complexos. No âmbito do Curso de Pedagogia da FACED-UFAM, o desenvolvimento do projeto pedagógico demanda que os professores sejam formados não apenas no domínio técnico do conteúdo, mas também na gestão de suas próprias emoções, especialmente em situações de sala de aula que exigem rápidas adaptações criativas. Conforme citado no PPC do curso de Pedagogia da FACED-UFAM (2019, p.18)

O/A professor(a) é o profissional da educação, sujeito social, político e cultural, cujo trabalho se define pelas atividades de organização, sistematização, transmissão e reconstrução da cultura e do conhecimento, voltadas para favorecer a formação e o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões: cognitiva, linguística, corporal, estética, afetiva e social.

Desataca-se, assim, que o curso de Pedagogia deve proporcionar uma formação que contemple o desenvolvimento da dimensão afetiva na educação, é essencial, pois envolve a construção de vínculos emocionais que favorecem a aprendizagem. Por meio do afeto, o professor cria um ambiente acolhedor, promovendo segurança emocional e motivação nos alunos, o que impacta positivamente suas interações sociais e seu crescimento integral. O desafio está em como incorporar essa perspectiva em um ambiente pedagógico que tradicionalmente valoriza mais o domínio do conteúdo técnico do que a formação emocional do educador.

A formação pedagógica dos docentes, especialmente em cursos como o de Pedagogia da FACED-UFAM, carece de um enfoque mais abrangente sobre as implicações emocionais no desempenho criativo. Conforme ressaltado por Imbernón (2011, p. 92), a educação de professores precisa integrar a dimensão emocional e afetiva como uma das bases do ensino reflexivo. Em um cenário em que as demandas emocionais da docência se mostram cada vez mais complexas, como o gerenciamento de turmas heterogêneas, conflitos interpessoais e a necessidade de inovação pedagógica, a ausência de formação emocional adequada pode se configurar como um obstáculo ao pleno desenvolvimento das potencialidades criativas e reflexivas dos professores. Tal situação impõe um desafio estrutural ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACED-UFAM, que precisa adaptar-se às exigências contemporâneas de formação integral dos docentes.

Diante disso, LeDoux (1998, p. 61), afirma, as emoções são parte integrante dos processos de memória e aprendizado, o que sublinha a importância de uma formação docente que contemple a gestão emocional como um pilar fundamental da prática pedagógica. Essa perspectiva é crucial para o desenvolvimento do projeto pedagógico da FACED-UFAM, na medida em que professores emocionalmente equilibrados tendem a apresentar maior capacidade de reflexão crítica e criatividade no planejamento de suas aulas e na interação com os estudantes. Entretanto, tal abordagem requer mudanças significativas na estrutura curricular e na formação continuada dos docentes, o que representa um desafio não apenas institucional, mas também cultural. Silva (2019, p. 56) pontua.

Apesar de as emoções influenciarem comportamentos, na maioria das vezes inconscientemente, a busca pela reflexão é sempre um ato de consciência, principalmente quando se projeta sobre o plano profissional, no qual a execução da vida de um afeta a vida de tantos outros, como é o caso da profissão docente.

Ao discorrer sobre como as emoções exercem influência inconsciente sobre o comportamento humano, a autora salienta a importância de reconhecer que a prática docente exige uma intencionalidade, sustentada em constante reflexão, por se tratar de uma profissão responsável pela formação humana. A instituição de ensino é um espaço de convívio social, logo, é necessário que o professor cultive a autocrítica e desenvolva o autocontrole emocional, competência que favorece interações pedagógicas mais éticas e promissoras. Sendo assim, a consciência sobre as próprias emoções e suas implicações no processo educativo torna-se fundamental, pois a ausência dessa reflexão pode perpetuar práticas desumanizadoras ou limitantes.

A integração das emoções no processo reflexivo e criativo do professor também encontra respaldo em documentos legais e diretrizes educacionais que ressaltam a importância da formação integral dos docentes. Conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a educação superior deve promover a formação de profissionais com competências múltiplas, o que inclui a capacidade de reflexão crítica e inovação no ensino. No contexto da FACED-UFAM, o desafio está em como estruturar um projeto pedagógico que equilibre o desenvolvimento dessas competências com a formação técnica e conteudista que tradicionalmente norteia os cursos de Pedagogia. Ao colocar as emoções no centro do processo de aprendizagem, oferece uma via promissora para alcançar esse equilíbrio, embora ainda enfrente a resistência de paradigmas educacionais mais tradicionais que desconsideram a dimensão emocional do processo criativo docente.

As dificuldades enfrentadas na implementação de uma abordagem pedagógica que valorize as emoções no processo reflexivo e criativo do professor são múltiplas. A resistência institucional à mudança, a escassez de recursos formativos voltados para a dimensão emocional e a própria formação inicial dos docentes, que tende a valorizar o domínio técnico em detrimento da gestão emocional, são obstáculos significativos. Conforme Perrenoud (2002, p. 37), “o processo de reflexão crítica demanda do professor uma constante autoavaliação e gestão de suas próprias emoções, o que muitas vezes é negligenciado nas formações tradicionais”.

Para o Projeto Pedagógico da FACED-UFAM (2019), incorporar essa dimensão significa repensar a estrutura dos cursos de formação docente, adequando-os às necessidades de uma prática pedagógica que exige não apenas conhecimento técnico, mas também resiliência emocional e capacidade criativa.

O papel das emoções no processo criativo e reflexivo do professor também é um fator determinante na relação do docente com os estudantes. Conforme Goleman (2006, p. 180), a inteligência emocional do professor pode influenciar diretamente o clima de sala de aula, promovendo um ambiente mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento de competências reflexivas nos estudantes. No contexto do curso de Pedagogia da FACED-UFAM, essa perspectiva requer que os professores em formação não apenas adquiram competências técnicas, mas também desenvolvam habilidades de gestão emocional, que lhes permitam criar espaços de aprendizagem criativos e acolhedores. Entretanto, tal enfoque apresenta desafios consideráveis, uma vez que as estruturas curriculares tradicionais tendem a fragmentar o conhecimento e desconsiderar a interconexão entre emoção, cognição e criatividade no processo de ensino.

Dessa forma, ao considerar os desafios e dificuldades na implementação de um projeto pedagógico que contemple as emoções no processo criativo e reflexivo do professor, destaca-se a necessidade de uma reavaliação profunda das práticas pedagógicas vigentes. A formação inicial e continuada dos docentes deve ser repensada, incorporando conhecimentos que enfatizem a importância da gestão emocional na prática pedagógica. Além disso, os próprios sistemas educacionais precisam adaptar-se às novas exigências, promovendo uma formação mais integral dos docentes, que contemple não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de lidar com as complexidades emocionais que emergem no cotidiano escolar. Esse processo, embora repleto de desafios, é essencial para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, criativo e reflexivo, capaz de formar professores preparados para os desafios da educação contemporânea.

### 3.2.3. A Cognição Criativa na Formação de Professores: Estimulando o Cérebro para o Pensamento Reflexivo por meio de Práticas Inovadoras

A cognição criativa, enquanto fenômeno interativo que mobiliza redes processos mentais específicas para fomentar o pensamento reflexivo e as práticas pedagógicas inovadoras, emerge como um componente essencial na formação de professores, em especial no contexto do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED-UFAM).

A construção de uma pedagogia inovadora demanda a integração entre os fundamentos da Educacional e as abordagens críticas sobre o desenvolvimento cognitivo, sendo imperativo destacar como as experiências sensoriais e as práticas reflexivas colaboram para o desenvolvimento de competências docentes voltadas para a realidade contemporânea. A formação inicial de professores, nesse sentido, carece de uma ênfase contínua sobre o estímulo à criatividade para adaptação e elaboração de soluções no ambiente escolar.

Na compreensão de Prado (1998) a criatividade é caracterizada como uma ‘revolução mental’, cujo foco está centrado na construção de conhecimentos na amplitude da mente humana, em vez da reprodução destes. Essa compreensão desafia totalmente práticas pedagógicas convencionais, que de certa forma valoriza metodologias de ensino pouco flexíveis, sem abrir espaço para o desenvolvimento de uma mentalidade inovadora.

A capacidade do cérebro de se reorganizar diante de novos estímulos e demandas cognitivas, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo no âmbito da formação docente. As práticas pedagógicas inovadoras, ao serem

incorporadas no currículo da FACED-UFAM, necessitam fomentar não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também a habilidade de interconectar diferentes áreas do saber, possibilitando ao futuro educador uma compreensão holística dos fenômenos educacionais. Segundo Vygotsky (1991, p. 29), “a aprendizagem não é o simples resultado da memorização, mas um processo ativo que envolve a transformação criativa de conhecimentos”.

A inclusão de práticas que estimulem a cognição criativa requer o emprego de metodologias que promovam o pensamento divergente, a resolução de problemas complexos e a interatividade com tecnologias educacionais avançadas. A estimulação do cérebro para o pensamento reflexivo, através de práticas inovadoras, passa, necessariamente, pela incorporação de tecnologias educacionais e metodologias ativas no curso de Pedagogia da FACED-UFAM.

No que tange à inclusão tecnológica e digital, o primeiro desafio deve ser o da inclusão do(a) graduando(a), através de programas pedagógico-curriculares específicos, imbricados com a dotação de novas condições tecnológicas, de espaço físico, de gestão das mediações tecnológicas e didáticas para a prática pedagógica (UFAM, 2019, p.16).

Como destacado na citação, a inclusão tecnológica e digital é uma das propostas integradas a formação de futuros pedagogos/as, professores/as. Para tanto, precisa de uma estrutura sólida, que integre tecnologias às práticas pedagógicas de forma significativa, com a finalidade de estimular o desenvolvimento da capacidade cognitiva, habilidades fundamentais para inovações de metodologias criativas, propícias a reflexão crítica e a tomada de decisão de forma consciente.

Conforme afirmou Freire (1996, p. 34), “a educação libertadora é aquela que possibilita ao sujeito não apenas refletir sobre sua realidade, mas também transformá-la”. As metodologias ativas, ao colocarem o estudante como protagonista de sua aprendizagem, propiciam o desenvolvimento da autonomia intelectual, elemento essencial para o exercício da docência em tempos de rápidas transformações sociais e tecnológicas. Práticas com o uso de recursos multimídia possibilitam que os estudantes de Pedagogia experimentem, em primeira mão, os desafios e as potencialidades do ensino contemporâneo, estimulando simultaneamente sua criatividade e seu senso crítico.

Entretanto, a integração de práticas inovadoras que fomentem a cognição criativa no curso de Pedagogia enfrenta desafios significativos, especialmente no que concerne à resistência de alguns educadores em adotar novas abordagens pedagógicas. A formação docente tradicional, muitas vezes calcada em uma lógica de transmissão de conteúdos carece de uma

perspectiva mais ampla, que contemple os avanços nas teorias da educação crítica, como pode ser comprovado nas palavras de Rosas (1987), a maioria dos professores universitários utilizam metodologias de ensino que contemplam a reprodução de conhecimentos, sem estimular o ensino reflexivo e crítico, além de não estimularem os estudantes a explorar a criatividade e a imaginação, habilidades alcançadas por quem ousa inovar e criar.

Segundo Moran (2015, p. 56), “a inovação pedagógica só pode ser efetivada quando há uma mudança de mentalidade dos educadores, que precisam compreender o papel do cérebro na aprendizagem para promover práticas mais eficazes e criativas”. A resistência à mudança, aliada à falta de formação contínua sobre os princípios aplicados à educação, limita as possibilidades de transformação curricular e, por conseguinte, a formação de professores mais preparados para os desafios da sociedade do século XXI.

Integrado a este contexto, Piaget (1976, p. 21), assevera que “o desenvolvimento cognitivo depende da interação do sujeito com o meio, sendo a educação responsável por fornecer as condições necessárias para essa interação”. A falta de investimento em tecnologias educacionais e em ambientes de aprendizagem colaborativa, portanto, representa uma barreira significativa para a formação de docentes capazes de atuar de maneira inovadora e reflexiva nas escolas brasileiras.

Outro obstáculo relevante está relacionado ao despreparo dos docentes que ministram disciplinas no curso de Pedagogia para utilizar adequadamente os recursos tecnológicos e promover práticas que estimulem a cognição criativa. A falta de formação continuada, bem como em metodologias ativas de ensino, compromete a qualidade da formação oferecida, limitando a capacidade dos estudantes de pedagogia de desenvolverem habilidades cognitivas avançadas. Sem uma formação sólida e contínua, os educadores tendem a reproduzir modelos pedagógicos tradicionais, que não estimulam adequadamente o cérebro para o desenvolvimento de práticas reflexivas e inovadoras.

Por fim, é imprescindível reconhecer que a cognição criativa não é apenas uma ferramenta para a inovação pedagógica, mas também um mecanismo essencial para a formação de professores que sejam capazes de refletir criticamente sobre suas práticas e sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa. Conforme Goleman (2004, p. 62), “a inteligência emocional, combinada com a capacidade de pensamento criativo, é fundamental para a construção de práticas educativas mais humanas e eficazes”. Isso demonstra a necessidade de uma formação docente que integre aspectos emocionais e criativos às práticas pedagógicas. A formação de professores, portanto, deve contemplar não apenas o

desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas, mas também a capacidade de inovar e refletir criticamente sobre os desafios e as possibilidades da educação contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, caracterizado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, a criatividade torna-se indispensáveis, por possibilitar avanços e gerar impactos positivos tanto na educação quanto nas relações humanas. Nessa abordagem, a pesquisa se concentrou na área da educação, relacionada a formação de pedagogos/as, professores/as, na qual a criatividade foi objeto de reflexão, como mediadora no processo de formação de profissionais do curso de Pedagogia da FAGED/UFAM.

O estudo foi sustentado por uma pesquisa bibliográfica e documental, o que possibilitou o alcance dos objetivos propostos.

Em relação ao primeiro objetivo, que incidiu em compreender a construção histórica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação FAGED-UFAM, no que diz respeito às perspectivas de formação de Pedagogos/as e Professores/as. O estudo revelou os avanços e percalços ao longo do contexto histórico. Os desafios para proporcionar uma formação crítica e reflexiva.

Neste contexto, a construção histórica do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas FAGED-UFAM, reflete um processo marcado por mudanças significativas nas perspectivas de formação de pedagogos/as, professores/as. Desde a sua criação, o curso tem se adaptado às exigências sociais e educacionais do país, tentando manter um equilíbrio entre as demandas locais e as diretrizes nacionais de educação. A formação de educadores, nesse contexto, não pode ser dissociada das transformações pelas quais o próprio ensino superior no Brasil passou, especialmente no que tange à reconfiguração de seus currículos, metodologias e objetivos formativos. Essas transformações impactam diretamente a capacidade dos cursos de desenvolver o pensamento crítico, criativo e reflexivo, essenciais para a atuação pedagógica.

O curso de Pedagogia da FAGED-UFAM tem buscado, ao longo de sua trajetória, alinhar-se às normativas legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e aos novos paradigmas educacionais, que destacam a importância de uma formação integral e humanizadora. No entanto, a inserção de práticas pedagógicas inovadoras e o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos futuros professores ainda encontram desafios relacionados à estrutura curricular e à formação docente. A flexibilização curricular, proposta em vários momentos da história do curso, evidencia tentativas de atender às necessidades do campo educacional e às novas demandas dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Essa trajetória histórica da Pedagogia na FACED-UFAM também reflete um cenário de tensões entre as demandas do mercado e as necessidades educacionais da região amazônica, o que complexifica ainda mais a formação dos profissionais da educação. O curso de Pedagogia tem um papel crucial na mediação dessas tensões, promovendo uma formação que, ao mesmo tempo, atenda às exigências globais e contemple as especificidades locais. Essa dualidade de demandas impõe aos formadores de professores/as uma responsabilidade adicional: a de garantir que os pedagogos/as, professores/as sejam capazes de atuar de forma crítica e criativa frente aos desafios educacionais contemporâneos.

Entretanto, o desenvolvimento de tais habilidades críticas e reflexivas não ocorre de maneira automática. As fragilidades identificadas na produção do pensamento crítico, criativo e reflexivo podem estar intrinsecamente ligadas às (re)configurações do ensino superior e às políticas educacionais voltadas para a formação de professores. A pressão por resultados imediatos e a prevalência de uma lógica tecnicista na educação muitas vezes dificultam a implementação de práticas pedagógicas que promovam uma reflexão mais profunda sobre os processos educacionais. No caso específico da FACED-UFAM, o desafio reside em integrar essas práticas dentro de uma estrutura que valorize tanto o conhecimento técnico quanto o humanista.

A construção histórica do curso de Pedagogia na FACED-UFAM evidencia um esforço contínuo de resistência e adaptação às mudanças políticas e econômicas que impactam o ensino superior no Brasil. Em diferentes momentos, o curso foi forçado a se reinventar, seja por conta de reformas educacionais impostas pelo governo, seja pela necessidade de responder às demandas de uma sociedade em constante transformação, seja pela falta de clareza a respeito da identidade de formação do curso, pela expansividade e fragilidade expressas na propostas curriculares, além da falta de ênfase a criatividade. Essa capacidade de adaptação é um dos pilares da formação de pedagogos/as, professores/as na instituição, porém, a manutenção da qualidade do ensino e a garantia de uma formação crítica continuam sendo desafios constantes.

A análise das perspectivas de formação de pedagogos/as, professores/as na FACED-UFAM revela, portanto, uma complexidade de fatores que interagem para moldar o curso ao longo dos anos. As (re)configurações do ensino superior, associadas às fragilidades no desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, exigem uma reflexão contínua sobre a finalidade do curso de Pedagogia e o papel que ele desempenha na formação de profissionais aptos a enfrentar os desafios da educação contemporânea. Esse processo de reflexão deve ser constante, acompanhando as mudanças sociais, culturais e educacionais da região e do país.

É importante destacar que, apesar dos desafios, o curso de Pedagogia da FACED-UFAM possui um histórico de contribuições significativas para a formação de pedagogos/as, professores/as na região amazônica. A compreensão desse percurso histórico permite vislumbrar não apenas os avanços já alcançados, mas também as áreas que ainda necessitam de desenvolvimento e aprimoramento. A construção de um pensamento pedagógico crítico, criativo e reflexivo deve ser continuamente fomentada, como um dos principais pilares da formação de educadores comprometidos com a transformação da realidade social e educacional.

O que corresponde ao segundo objetivo, que foi fundamentar o processo cognitivo da criatividade em uma perspectiva crítica e refletir suas relações didáticas, expressas nos documentos do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED-UFAM. Considera-se que este também foi alcançado. As concepções teóricas acerca do conceito da criatividade, promoveu reflexão, sobre as contribuições desta relacionadas as Didáticas do ensino superior, com projeções a uma perspectiva formativa emancipatória.

O processo cognitivo da criatividade, em uma perspectiva crítica, exige a articulação de diferentes dimensões que envolvem tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento de competências e habilidades nos discentes. A produção criativa, quando ancorada em uma base crítica e reflexiva, transcende a mera reprodução de conteúdo, permitindo que os estudantes construam novos conhecimentos a partir da problematização das realidades em que estão inseridos. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED-UFAM deve promover práticas formativas que estimulem a criatividade em consonância com os princípios da crítica e da reflexão, potencializando o papel do educador como agente transformador. Ao relacionar essas práticas com os documentos orientadores do curso, observa-se que as diretrizes curriculares precisam ser analisadas à luz das novas exigências do contexto educacional contemporâneo.

Ao refletir sobre as propostas formativas presentes no curso de Pedagogia, emerge a necessidade de uma reconfiguração da proposta curricular, mediante a fundamentos teóricos que afirmam que a produção de um pensamento crítico e criativo depende de uma didática que favoreça a autonomia dos futuros profissionais de educação, incentivando a problematização, o questionamento e a busca por soluções inovadoras.

O papel dos docentes no desenvolvimento dessas competências também deve ser considerado. A formação pedagógica dos professores, responsável por guiar os estudantes nesse percurso formativo, necessita incorporar uma prática que valorize a criatividade e a reflexão crítica. Se por um lado os documentos institucionais apontam para a importância dessas competências, por outro, é fundamental que os próprios docentes se apropriem de metodologias

ativas que incentivem essas dimensões. A partir dessa perspectiva, a reconfiguração do ensino superior no âmbito da Pedagogia passa pela revisão das práticas docentes, que devem estar alinhadas a uma formação crítica e emancipatória. Nesse contexto, há necessidade de uma didática que favoreça o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva torna-se imperativa, para que a formação pedagógica não se restrinja à reprodução de conhecimentos, mas à construção ativa e transformadora dos saberes.

O terceiro objetivo correspondeu em analisar as implicações da reflexão crítica e criativa no processo formativo do curso de Licenciatura em Pedagogia. Mediante a análise, considera-se que este foi alcançado, ao destacar a importância de uma formação mediada pelo pensamento crítico, criativo e reflexivo, essenciais para a atuação pedagógica.

A análise das implicações da reflexão crítica e criativa no processo formativo do curso de Licenciatura em Pedagogia aponta para um contexto de desafios estruturais e epistemológicos que permeiam o ensino superior. O curso de Pedagogia, ao longo das últimas décadas, vem enfrentando pressões para se adequar às exigências de uma sociedade em constante transformação, impactada pelas novas tecnologias e pela globalização. No entanto, essas adaptações nem sempre conseguem promover um desenvolvimento efetivo do pensamento crítico e criativo dos futuros docentes. O reflexo dessa tensão pode ser observado nas práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes mantêm uma abordagem conservadora, focada em métodos de ensino-aprendizagem que priorizam a memorização e a reprodução de conteúdo em detrimento da promoção de uma formação reflexiva e inovadora.

A correlação entre as fragilidades do pensamento crítico e criativo no curso de Pedagogia e as configurações atuais do ensino superior evidencia a necessidade de revisitar os currículos, as metodologias e as abordagens pedagógicas adotadas. A análise realizada em documentos oficiais, produções acadêmicas e obras especializadas permitiu um aprofundamento teórico e prático sobre o tema abordado, e evidenciou que professores/as são submetidos a uma sobrecarga de trabalhos. Destes são retirados o direito de desenvolver práticas criativas, que podem contribuir na formação de profissionais críticos, reflexivos, capazes de promover mudanças significativas em benefício próprio quanto ao meio social. A formação de professores exige mais do que apenas a transmissão de conteúdos teóricos; deve-se garantir uma formação que promova a autonomia intelectual e a capacidade de análise crítica dos futuros educadores. As universidades, nesse sentido, muitas vezes se deparam com uma estrutura curricular que, apesar de contemplar disciplinas voltadas à reflexão pedagógica, carece de práticas e abordagens que estimulem a criação de novos saberes. A ausência de uma

postura crítica nos processos formativos pode levar à perpetuação de práticas pouco eficazes no contexto educacional.

O processo formativo no curso de Pedagogia também está diretamente relacionado à forma como os futuros professores interpretam e respondem às demandas da sociedade contemporânea. Nesse cenário, a capacidade de reflexão crítica e criativa torna-se essencial para enfrentar os desafios da educação no século XXI. A formação de educadores deve, portanto, transcender o domínio técnico e abarcar uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais, culturais e políticos que influenciam o campo educacional. A formação reflexiva propicia uma leitura mais crítica da realidade, possibilitando que os professores em formação desenvolvam habilidades para questionar abordagens pedagógicas tradicionais e propor soluções inovadoras para os problemas enfrentados no ambiente escolar.

Por fim, a reflexão crítica e criativa no curso de Pedagogia se relaciona diretamente com a qualidade da educação básica. Professores formados em um contexto de valorização do pensamento reflexivo tendem a reproduzir, em suas práticas pedagógicas, essa mesma postura, incentivando seus alunos a questionarem, analisarem e proporem soluções para os problemas que enfrentam. Dessa forma, o investimento em uma formação crítica e criativa no curso de Pedagogia não apenas contribui para a formação de melhores professores, mas também para a construção de uma sociedade mais reflexiva, criativa e consciente de seu papel na transformação social. As implicações desse processo formativo são amplas e profundas, abrangendo desde as práticas pedagógicas cotidianas até a configuração de políticas educacionais mais inclusivas e inovadoras.

Espera-se que este trabalho possa contribuir não somente com a sociedade acadêmica, mas com todos que primam por uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

**ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano.** O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 1, n. 2-3, p. 29-38, 1997.

ALENCAR, Eunice Maria.Lima. Soriano de. Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 18-25, 1998.

ALENCAR, Eunice Soriano de. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

ALENCAR, Eunice Soriano de. *Medidas de criatividade: Teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ALENCAR, Eunice Maria. Lima. Soriano. Criatividade na educação superior na perspectiva de estudantes e professores. In: WECHSLER, Solange M.; NAKANO, Tatiana C. (orgs.). *Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional*, p. 180-201. São Paulo: Vetor, 2011.

AMABILE, Teresa. *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

ANDIPE, Posicionamento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/manifesto>. Acesso em: 17 dez. de 2023.

ANFOPE, Documento Final. XX Encontro Nacional da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação, 2021.Disponível em: [www.anfope.org.br/documentos-finais.org.br/documentos-finais](http://www.anfope.org.br/documentos-finais.org.br/documentos-finais). Acesso em: 17 dez. de 2023.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzales. Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. BEAUCHAMP, Jeanete; PAJEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 19 dez. 2005. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm). Acesso em: 25 set. 2023

BRASIL. Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939, 118º da Independência e 51º da República, 04

abr. 1939. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 76.175, de 1º de setembro de 1975. Dispõe sobre o reconhecimento do curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 2 set. 1975. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76175-1-setembro-1975-424757-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394). Acesso em: 24 de set. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 28 nov. 1968. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF (1-100), p.101-117, 1969. Acesso em: 06 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2019**. Estabelece as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2019. Seção 1, p. 8-9.

BRASIL. Ministério da Educação. Despacho ministerial de homologação do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que aprova o Projeto de Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 11 abr. 2006. Disponível no Processo nº 23001.000188/2005-02. Acesso em: 04 de set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Presidência da República, 15 mai. 2006. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 06 set. 2024.

BRITO, Rosa Mendonça de. **100 anos UFAM**. Manaus: EDUA, 2009.

BRITO, Rosa Mendonça de. A Faculdade de Educação – no contexto da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: EDUA, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural e Cotidiano Escolar. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

CARVALHO, Alberto Dias. Epistemologia das ciências da educação. Porto: Edições Afrontamentos, 1988.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (Orgs.). **Pedagogia universitária: aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 75-89.

COMENIUS. João Amós. Didática Magna. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CRAFT, Anna. Creativity in schools. In: JACKSON, Norman.; OLIVER, Martin; SHAW, Malcolm; WISDOM, James. (Org.). **Developing creativity in higher education**. London: Routledge, 2007. p. 19-28.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2012. 278p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

DAMÁSIO, António. O mistério da consciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEHAENE, Stanilas. É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda ...). São Paulo: Contexto, 2022.

ESTEBAN, Maria Paz. Sandin. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTRELA, Albano. Pedagogia ou ciência da Educação? Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Universidade de Coimbra, ano XVI, 1980, p 125-131.

FELDMAN, David Henry. Creativity: proof that development occurs. In: FELDMAN, David Henry; CISKSZENTMIHALYI, Mihaly; GARDNER, Howard (Org.). Changing the world: a framework for the study of creativit. Westport: Praeger Publishers, 1994. cap. 4, p. 85-102.

FONSECA, Vitor da. Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 4. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-128.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANCO, Maria. Amélia. Santoro. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?** *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 9, n. 15, p. 147–166, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Cerchi. Apresentação da Obra: *Didática: embates contemporâneos*. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: embates contemporâneos*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2010, v. 1, p. 7-15.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução a Pedagogia do Conflito**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1379, out/dez 2010.

GHEDIN, Evandro. *A Filosofia e o filosofar*. São Paulo: Uniletras, 2003.

GHEDIN, Evandro. *Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa*. In: 2º Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. *Anais eletrônicos [...] A pesquisa qualitativa em debate*. Bauru: EDUSC, 2004. v. Único.

GHEDIN, Evandro. Demarcando linhas, percorrendo caminhos e situando horizontes. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007a. p. 11-36.

GENTIL, Heloisa. Salles.; COSTA, Marilda de. Oliveira. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago. 2011.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henri. A escola crítica e a política cultural. Tradução Dogmar Maria Leopoldi Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, Henri. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

Haidt, Regina Célia Cezaux. Curso de didática geral. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEDOUX, Joseph. O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática – São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIBÂNEO, José. Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José. Carlos.; SANTOS, A. (org). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-5.

LIBÂNEO, José. Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006 a, p. 213- 242.

LIBÂNEO, José. Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José. Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBERALI, Fernanda. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LIBERALI, Fernanda. Coelho. Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais. Taubaté-São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, Fernanda. Formação de Professores de Línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável. *In*: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. Pontes, 2010, p.71-91.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. (Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada, v. 8).

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores - passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). Formação de Professores: passado, presente e futuro. 1ed.São Paulo: Cortez Ed., 2004, v. 1, p. 15-34.

LIMA, Raimunda. Rodrigues. Maciel. Narrativas de si: ser professora, história de vida e formação. 2016. 200 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. 280p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. *In*: SIMÃO, Livia Mathias; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás (org.). O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia. São Paulo: Thomson, 2004, v. 1, p. 77-99.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais. 2015. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do professor universitário. 2. ed. São Paulo: Summs, 2003.

MEDEIROS, Valciney Ramires. Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e as novas exigências para formação do pedagogo (a). Manaus: UFAM. Relatório do PIBIC/2005.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, Maria Cecília Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINAYO, Maria. Cecília. Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MLODINOW, Leonard. Elástico: Como o pensamento flexível pode mudar nossas vidas. Zahar, 2018.

MORAES, Maria Cândida. Educação e Complexidade: Os Caminhos da Transformação. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. Educação inovadora. São Paulo: Loyola, 2015.

NOBRE, Marcos. A Teoria Crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

NOGUEIRA, Elizabeth de A. Gomes. Para entender didática: uma introdução à teoria e à prática docente. Teresina: EDUFPI, 2003.

NOGUEIRA, Josélia Barbosa. Trabalho e educação: precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. *In*. NÓVOA, Antonio (Org.). As organizações escolares em análise. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p. 13-42.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente do professor. *In*: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, Antônio. O pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida a **Salto para o Futuro**. Disponível em: <http://tvbrasil.co.br/salto>. Acesso em: 13 set. 2001.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago; CUNHA, Ana. Maria Oliveira; CORDEIRO, Euzane Maria; SAAD, Núbia Santos. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? Cadernos da Fucamp, v. 19, n. 41, p.1-13, 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer pesquisa qualitativa Petrópolis: Vozes, 2007.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, José Claudino Carvalho; PACHECO, Maria Brito. O ensino de história nas séries iniciais. 2013. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_files/VOvTHqqQ.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINTO, Umberto de Andrade. Pedagogia e pedagogos escolares. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996. p. 23-88.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: Selma Garrido Pimenta. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 10-30.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma

Garrido; Puentes, Roberto Valdes (Org.). *Didática Crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003, v. 1, p. 17-49.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 39-70.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; ZEN, Cláudio Orlando Costa do Nascimento; ZEN, Giovana Cristina. *Didática - abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: Edufba, 2019. p. 16-64.

PONTI, Francy; FERRAZ, Xavier. *Pasión por inovar*. Barcelona: Granica, 2006.

PORTELINHA, Angela Maria Silveira. *A Pedagogia nos cursos de Pedagogias: Desvelando os aspectos teóricos-científicos e práticos-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais 2014*. 230 p. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2024.

PRADO, David de. ***Relajación creativa***. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1998.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions Du Seuil, 1990.

ROSAS, Argentina. *Universidade e criatividade*. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE SUPERDOTADOS, 7., 1987, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: SENAI, 1987. p. 121-124.

ROCHA, Áurea Maria Costa; Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidades e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: 35º Reunião Anual da ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. *Anais eletrônicos [...]* Portos de Galinhas: 2012. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1-17. Disponível em: [https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt08-1829\\_res.pdf](https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt08-1829_res.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

SACRISTÁN, José. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Bras. de História & Ciências Sociais*. Ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. Campinas, Autores Associados, 2021.

SEVERINO, Antônio. Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas: São Paulo, 2006.

SILVA, Thaiany Guedes da. *O Processo cognitivo das emoções: perspectivas à formação contínua dos professores do bloco pedagógico da SEMED/Manaus*. 2019. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019.

SILVA, Vantielen da Silva; KLUBER, Tiago. Emanuel. *Formação e docência no ensino superior: uma meta-análise de artigos publicados em revistas brasileiras de educação*. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, p. 87-97, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/14630/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SOUZA, Paulo Ricardo Freire. *Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação*. 2015. p. 177. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SOUZA, Ronaldo Costa Rodrigues de. *Universidade, processo de ensino-aprendizagem e inovação*. In: GALVÃO, Ana Cláudia Tavares; SANTOS, Geraldo Lima dos (orgs.). *Educação: tendências e desafios de um campo em movimento*, p. 57-73. Brasília: Liber Livro, 2008.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 36.

STERNBERG, Robert *Psicologia Cognitiva*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

STERNBERG, Robert; LUBART, Todd. *Investing in creativity*. *American Psychologist*, Washington, v. 51, p. 677-688, 1996.

TEXEIRA, João de Fernandes. *Filosofia e Ciência Cognitiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TORRE, Saturnino de la. *Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa*. São Paulo: Madras, 2008.

TORRE, Saturnino de la. *Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal*. São Paulo: Mandras, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Resolução nº 013/90 do CONSEPE, de 1990. *Estabelece normas para a elaboração e reformulação de currículos*. Disponível em: <https://conselhos.ufam.edu.br/images/deliberacoes/res0131990sep.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Resolução nº 05/95, do CONDEP, de 1995. *Estabelece diretrizes para a educação superior*. Manaus, 1995; Disponível em <https://faced.ufam.edu.br/item-1.html>. Acesso em 03 de mar. 2023.

**CONSELHO DE DEPARTAMENTOS E CURSOS DE EDUCAÇÃO (CONDEP)**. Resolução nº 05/95, de 25 de maio de 1995. *Estabelece diretrizes para a educação superior*. Manaus, 1995. Disponível em: [site da instituição]. Acesso em: 14 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia. *Manaus*: Faculdade de Educação, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia. *Manaus*: Faculdade de Educação, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia. (Org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2007. p. 75-89.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Golçaves.; FONSECA, Marília. Aula Universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia. (Org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2007. p. 161-191.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XIMENDES, E. As bases neurocientíficas da criatividade: o contributo da neurociência no estudo do comportamento criativo. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7285>. Acesso em: 19 dez. 2023

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth Michael. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.