

## O CONCEITO DE CRIATIVIDADE DOCENTE: demandas urgentes para tempos de ausências

THE CONCEPT OF TEACHERS CREATIVITY: urgent demands for times of absence

Camila Vieira<sup>1</sup>

Silvia Coimbra<sup>2</sup>

**Resumo:** O conceito de criatividade docente e a imposição para uma reinvenção da escola e de seus profissionais no contexto atual é o ponto de partida deste artigo. Na primeira parte, será apresentado o conceito de criatividade docente como espaço de escuta e reflexão, constructo teórico parte do produto da tese de doutoramento de uma das autoras, o qual busca compreender os processos autoformativos docentes e de que forma a criatividade docente se vê favorecida quando este vivência espaços de formação nos quais a escuta e reflexão se fazem presentes. Na segunda parte, será discutido o contexto educacional pandêmico, vivido em escala mundial no ano de 2020 e as demandas oriundas pela reinvenção da escola e de seus docentes. Serão abordadas as estratégias para sua continuação a partir de modelos virtualizados/ não presenciais já existentes bem como do recém criado ensino remoto emergencial. Serão evidenciados alguns pontos de tensão em relação às novas estruturas gestadas e nas ressignificações oriundas do que se entende aqui como virtualidade da sala de aula e do trabalho docente. A necessidade de ser professor, mesmo que na adversidade, gestou espaços de criação muitas vezes pouco favoráveis para muitos docentes. A busca por respostas criativas desses profissionais, que muitas vezes se apresentam como “gambiarras pedagógicas” despontam como fatores que comprovam a urgência da discussão acerca da criatividade como temática formativa docente. Como finalização das análises, levantam-se maneiras de a criatividade estar presente mesmo quando em contextos adversos.

**Palavras-chave:** Criatividade Docente. Autoformação. Reinventar a escola. Ensino Remoto Emergencial

**Abstract:** The concept of teaching creativity and the imposition for a reinvention of the school and its professionals in the current context is the starting point of this article. In the first part, the concept of teaching creativity will be presented as a space for listening and reflection, a theoretical construct based on the product of the doctoral thesis of one of the authors, which seeks to understand the teaching self-training processes and how teacher creativity is favored when he experiences training spaces in which listening and reflection are present. In the second part, will be discussed the pandemic educational context, experienced on a world scale in 2020 and the demands arising from the reinvention of the school and its teachers. Some points of tension will be evidenced in relation to the new structures created and in the resignifications arising from what is understood here as virtuality of the classroom and teaching work. The need to be a teacher, even in adversity, created spaces for creation that were often not favorable for many teachers. The search for creative responses from these professionals, who often present themselves as “pedagogical gambiarras”, emerges as factors that prove the urgency of the discussion about creativity as a teacher training theme. As a finalization of the analysis, will be presented some ways to have creativity in adverse contexts.

**Keywords:** Teachers Creativity. Self-training. School Reinvention. Emergencial remote education.

**Resumen:** El concepto de creatividad docente y la imposición de una reinención de la escuela y sus profesionales en el contexto actual es el punto de partida de este artículo. En la primera parte, se presentará el concepto de creatividad docente como un espacio de escucha y reflexión, un constructo teórico basado en el producto de la tesis doctoral de uno de los autores, que busca comprender los procesos de autoformación docente y cómo se favorece la creatividad del docente. cuando vive espacios de formación en los que la escucha y la reflexión están presentes.

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e Professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II. E-mail: [nagem.camila@gmail.com](mailto:nagem.camila@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4987-2953>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora da Educação Infantil na Rede Privada de Ensino na Zona Sul do Rio de Janeiro. E-mail: [silviagcoimbra@gmail.com](mailto:silviagcoimbra@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2673-8372>.

En la segunda parte se discutirá el contexto educativo pandémico, vivido a escala mundial en 2020 y las demandas derivadas de la reinención de la escuela y sus profesores. Se destacarán algunos puntos de tensión en relación a las nuevas estructuras creadas y las interpretaciones derivadas de lo que aquí se entiende como virtualidad del aula y del trabajo docente. La necesidad de ser maestro, incluso frente a la adversidad, generó espacios de creación que muchas veces no eran favorables para muchos maestros. La búsqueda de respuestas creativas por parte de estos profesionales, que muchas veces se presentan como “solución alterna pedagógicas”, aparecen como factores que favorecen la urgencia de la discusión sobre la creatividad como tema de la formación docente. Como finalización del análisis, se plantean formas de creatividad para estar presente incluso en contextos adversos.

**Palabras clave:** Creatividad del maestro. Auto-entrenamiento. Reinvente la escuela. Educación remota de emergencia.

## 1 INTRODUÇÃO

O conceito de criatividade docente, e a imposição para uma reinvenção da escola e de seus profissionais no contexto atual são o ponto de partida e chegada deste artigo. Para Torre (2008), a criatividade é uma exigência de nossos tempos, um compromisso social, sendo o desenvolvimento da criatividade o motor de novas orientações metodológicas.

Para tanto, é necessário capacitar os professores sobre a necessidade e o significado da criatividade para o campo educacional e para a sociedade. Neste sentido, a promoção da criatividade não está em deixar fazer o que o aluno quiser ou quando quiser, não está relegado à determinadas disciplinas ou etapas da educação, não está restrito à disponibilidade de tempo e vontade de seus docentes. Por fim, “a criatividade não está nos conteúdos, mas na atitude frente a eles” (TORRE, p. 27). Deste modo, discutir a criatividade como demanda educacional e formativa está em compreender sua necessidade para todos os docentes e alunos. Ser criativo não está, portanto, diretamente relacionado à produção de materiais, ou se tornar um excelente produtor de vídeos para seus alunos durante a pandemia. Está em agir criativamente e estimular a sua criatividade de seus alunos.

É importante visualizar a criatividade como um campo real de pesquisa e produção de conhecimento, de maneira que seja possível construir articulações que propiciem o avanço desta área e inspirem docentes e escolas na construção de práticas criativas. No primeiro momento, será discutido o conceito de criatividade docente como espaço de escuta e reflexão. Constructo teórico este o qual defende o investimento no espaço de formação docente para a criatividade gestado pela constante: troca, escuta, reflexão e formação.

Como aporte teórico, este artigo buscará dialogar com autores que discutem a criatividade, o conceito de viver criativo (Winnicott, 1975) e, em especial autores contemporâneos que vem pesquisando não apenas a criatividade, mas sua implicação ao contexto educacional (TORRE, 2005, 2008). Além de autores do campo educacional, tais como, Josso (2004), Nóvoa (1992, 2004) e Tardif (2014).

No segundo momento, tratar-se-á mais objetivamente do contexto pandémico vivido em escala mundial, no ano de 2020, evidenciando questões relativas à invisibilidade da sala de aula e do trabalho do professor. Além da emergência da criatividade e da inovação como saber docente (Tardif, 2014) necessário para o enfrentamento da crise, reinvenção da escola em busca de alternativas para sua continuidade diante as limitações sanitárias. Serão evidenciados conceitos relevantes para melhor compreensão contextual da educação desenvolvida em tempos de pandemia, como: *homeschooling*, ensino à distância, ensino remoto e ensino híbrido. Além de reflexões sobre o papel do professor e de sua criatividade na atualidade.

## 2 CRIATIVIDADE DOCENTE: espaços de escuta e reflexão

Nas universidades e nos espaços de formação docente não há muita oportunidade de se estudar a teoria da criatividade ou de se ter contato com disciplinas que abordem temas similares, pois essas não são contempladas pelo currículo mínimo dos cursos de licenciatura restando, para muitos desses futuros profissionais, o senso comum sobre a temática.

De acordo com Nachmanovitch (1993, p.23), “o conhecimento do processo criativo não substitui a criatividade, mas pode evitar que desistamos dela quando os desafios nos parecem excessivamente intimidadores (...)” A formação continuada, por sua vez, necessita ser fértil, deve funcionar como lócus

de escuta e reflexão docente sendo ambiente suficientemente bom no qual o indivíduo se sinta seguro para ser criativo e, assim, gestar para si espaços de autoformação (JOSSO, 2004).

A formação continuada e a formação em serviço surgem como lócus de pesquisa e interesse para o campo educacional por sua complexidade (CANDAU, 2011b), além de espaço propício para a discussão de temas ainda não contemplados pelos currículos da formação inicial de professores, como é o caso da criatividade. Entende-se por formação continuada,

toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo aí os diversos cursos de especialização e extensão, oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 2011, p. 70)

Para Torre (2005), se quisermos que a criatividade faça parte da educação, temos que, antes, formar professores nela segundo os conhecimentos, as habilidades e as atitudes propulsoras da criatividade. Somente quando o professor tomar consciência do valor da criatividade em relação ao seu processo de formação e de seus alunos, que a criatividade poderá ser vivenciada em nível curricular. Neste sentido, o autor defende que mudanças no processo de formação docente com a “inclusão de conteúdos criativos (conceitos, processos, técnicas, evolução, etc.) nos planos de formação inicial de pedagogos, professores, psicólogos, orientadores, administradores da educação,” (TORRE, p. 40), promoveriam mudanças didáticas em suas salas de aula e estas, em última instância, trariam mudanças nos componentes curriculares. O autor cita, ainda, que universidades espanholas e ibero-americanas já vêm reconhecendo a criatividade como tema de formação. O que corrobora com a sua necessidade para a docência.

É neste meandro que se situa a discussão, a partir do docente e de seu reconhecimento como indivíduo criador capaz de desenvolver a criatividade em qualquer espaço na escola, em sua sala de aula e, mais, atualmente, em suas não salas, reconstruídas dentro de casa com o início da pandemia.<sup>3</sup>

A criatividade docente é entendida como a habilidade do educador em construir para si e seus educandos espaços nos quais seja possível vivenciar a liberdade de criar e a autoria do pensar. Ser criativo é, portanto, ser capaz de promover espaços de ensinar e aprender suficientemente bons<sup>4</sup> para todos. É ser flexível, autônomo, mas ciente de sua dependência. É lidar com o outro, gestando espaços no qual todos experimentem, segundo seus próprios tempos e maneiras, a possibilidade de autoria. É cuidar sem sufocar, é manejar sem podar.

Segundo Nóvoa (1992), a formação contínua deve capitalizar experiências inovadoras que já estejam no terreno, promovendo, assim, mudanças nos professores e nas escolas. Ou, como aponta Chantraine-Demilly (1992), ela deve melhorar a qualidade do ensino, sendo a causa fim do investimento nesse tipo de formação. Não deve-se, entretanto, perder o foco de que “todo o processo de formação continuada tem que ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente” (Candau, 2011b, p. 55), ou em outras palavras, a formação deve levar “em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 23).

Ao valorizar a pessoa que está diretamente implicada na docência, Nóvoa (1992) traz à cena as histórias de vida do docente, atribuindo a elas papéis fundamentais na relação entre as dimensões

<sup>3</sup> No final do ano de 2019, a China anunciou a descoberta de um novo vírus capaz de provocar uma doença infecto contagiosa ainda desconhecida. O coronavírus (COVID-19) possui alta transmissibilidade e, em 2020, encontrava-se em todos os continentes do planeta, gerando um novo contexto de isolamento e distanciamento social em estabelecimentos comerciais, empresas e escolas. As residências tornaram-se, então, espaços de trabalho e estudo de boa parte da população.

<sup>4</sup> Ambiente suficientemente bom aqui é concebido a partir da teoria de D.W.Winnicott (1965) de mãe suficientemente boa. Segundo o autor, essa é caracterizada pelo indivíduo capaz de suportar o bebê em suas necessidades primárias de sobrevivência e, igualmente, estabelecimento de vínculos afetivos e segurança. A partir desse princípio, cria-se o ambiente suficientemente bom, entendido como o espaço de confiabilidade do indivíduo.

personais e profissionais. É a sua vida e seus percursos que permitem “aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes sentido” (NÓVOA, 1992, p. 26). Deste modo, há a defesa do protagonismo docente, entendido como agente de sua formação – processo de autoformação – mas também como autor. Para tanto, é necessário investir em processos de formação que não sejam construídos por acumulação, mas “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (IBIDEM, p. 26), que possua um enfoque multidimensional no qual o científico, o político e o afetivo estejam articulados com o pedagógico. (CANDAU, 2011a)

Assim, a formação necessita ser compreendida de maneira mais profunda, não se limitando a aspectos técnicos ou tecnológicos, pois, “formar é sempre formar-se” (NÓVOA, 2004, p. 14) e, neste sentido, todo o conhecimento é de alguma forma autoconhecimento e toda formação é também autoformação, sendo esta entendida como,

um empenhamento pessoal, afetivo, com uma ligação entre os saberes e a vida, entre a vida cotidiana e os problemas internacionais, com a possibilidade de escolher e buscar conhecimentos nos livros, independentemente daqueles selecionados pelos professores. (NÓVOA, 2004, p. 8)

Porém, autoformação não significa aprender sozinho, nem renunciar a um formador, mas reconhecer a importância do “caminhar com” (JOSSO, 2004, p. 20), do aprender junto, do ajudar o aprendente a reconhecer-se como autor, criador e autônomo. Além disso, Nóvoa (1992) e Mediano (2011, p. 93) mencionam o importante papel do diálogo, com a adoção de procedimentos formativos em que o professor seja ouvido por seus pares e pelo coordenador do grupo, pois, como afirma a última, “no dia a dia da escola não costuma haver essa oportunidade de confronto de práticas e ideias e isso é muito importante para o crescimento profissional”. Por sua vez, García (1992) entende a formação docente como um *continuum*, o qual pode ser composto por diversas fases e princípios, formação inicial, indução e formação continuada, em distintos níveis de formação, vinculados ou não a instituições de ensino.

Como apresentado, defende-se aqui a ideia de uma formação continuada a partir do investimento na criatividade e pela construção de espaços de escuta e reflexão docente. Para a construção de um ambiente suficientemente bom “para ajudar a desenvolver nos alunos os recursos pessoais que lhe permitam uma ação criativa e transformadora, é necessário que se constituam espaços de relação e ação favoráveis” (MARTINEZ, 2002, p. 191), chamados de “relação criativa professor-alunos”, a qual deve ser caracterizada pelo clima emocionalmente positivo e o respeito pelas diferenças e individualidades.

A fim de garantir a criatividade em sala de aula, é necessário que antes este seja construído para o docente em nível institucional, em suas escolas. Professores respeitados em suas diferenças e que façam uso de espaços de fala e escuta são mais capazes de agir cooperativamente, de desenvolver projetos e formar grupos de trabalho. O sentimento de grupo melhora as relações interpessoais e a confiança entre os pares, sendo os bons resultados traduzidos em ambientes melhores de se ensinar e aprender. Acredita-se que, para estimular a criatividade em sua sala de aula, o professor deve ser capaz de vivenciar ambientes suficientemente bons em sua formação. Deste modo, defende-se a construção de espaços formativos dialógicos, nos quais, seja possível entrar em contato com sua criatividade e autoformação.

Mais do que isso, entende-se que ser criativo implica o reconhecimento do sujeito professor como autor de suas aulas, pesquisador de suas práticas, criativo em suas ações. Segundo Rausch (2012, p. 707),

os professores-pesquisadores são os que produzem conhecimentos sobre a sua docência, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permite reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no seu cotidiano. Diante das dificuldades do dia a dia, o professor que busca relacionar a prática com a teoria terá mais subsídios para solucionar as situações problemas que vierem a surgir no decorrer do ensino/aprendizagem.

Ser autor nasce do espaço propiciado pelo jogo e pela criatividade. Fruir o espaço de criação implica certa dose de liberdade que caminha lado a lado com a responsabilidade e a autoria. Outro aspecto a ser pontuado é o conceito de escuta sensível apontado por Stühler e Assis (2009), apropriado do campo da Psicologia e que também é entendido por Fernández (2001) como central. De maneira geral, os primeiros defendem o ouvir sensível como forma de valorização do outro e da diversidade cultural, pois,

quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito, pode se apresentar ao outro sem medo, sem constrangimentos. Por isso, a relação empática está intimamente ligada à construção de identidade. (STÜHLER; ASSIS, 2009, p. 119)

Logo, elenca-se como necessário para que a criatividade emergja em um espaço educacional, o desenvolvimento do cuidado, a importância de um ambiente facilitador, de um espaço de escuta sensível, que não constitua sujeitos copistas e sim inventivos. Destaca-se, ainda, a necessidade de o docente olhar com interesse para seu aluno e ao vê-lo como um ser criativo, criador e único. Segundo Nóvoa (1992, p. 25),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à uma construção de uma identidade.

Outro ponto relevante é o da escuta, professores demandam por espaços nos quais possam ouvir e serem ouvidos por seus pares. Como afirma Mediano (2011, p. 93), “no dia a dia da escola não costuma haver essa oportunidade de confronto de práticas e ideias e isso é muito importante para o crescimento profissional”.

Deste modo, entende-se o investimento da criatividade como um mobilizador de saberes docentes que, em diálogo com um professor reflexivo, é capaz de formar docentes mais criativos e cientes de seu protagonismo. Uma vez que, docentes aptos a promover ambientes seguros e suficientes bons para si, estão mais capacitados de promover o mesmo para seus alunos, por estarem mais disponíveis para que seus aprendizes exerçam a liberdade de criar sob seu olhar atento.

Uma docência saudável e responsiva é entendida como uma possibilidade da prática docente, capaz de propiciar a criatividade, a aprendizagem e a autoria de pensamento de todos, ensinantes e aprendentes (FERNANDÉZ, 2001). Ou, em outras palavras, pode-se dizer que é a partir da garantia de espaços de escuta e reflexão docente que o docente se sente mais seguro para exercer sua criatividade e assim colaborar para a emergência de alunos mais propícios a serem respeitados em seus espaços de criação.

### 3 CRIATIVIDADE DOCENTE NO TEMPO DE AUSÊNCIAS

A demanda por respostas às famílias e a sociedade imputou a muitas escolas a construção de espaços de aprendizagem virtuais, os quais implicaram na invisibilidade da sala de aula e, com isso, de suas demandas. O docente, lançado em uma nova lógica de produção e de trabalho, passou rapidamente a lidar com um movimento de precarização de suas condições laborais e com uma nova lógica de ensino—aprendizagem. Como afirma Andrade (2004, p.1131-1132)

São, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

Somado a suas tarefas, o docente esbarrou na necessidade de utilizar a tecnologia como suporte para sua aula, de aprender a otimizar seu conteúdo em mídias diversas, de editar sua proposta e divulgá-la em diferentes plataformas. Neste complexo cenário, nem sempre a criatividade tem sido possível, e ser criativo não é sinônimo de se tornar um professor *Youtuber*. Pretende-se, portanto, neste segundo momento, discutir o significado da criatividade docente a partir da adaptação do professor brasileiro mediante a necessidade de continuidade da escola e do seu fazer, mesmo que em tempos de pandemia.

O ato de ensinar, mesmo que de forma remota, tem gerado muitas reflexões acerca do que seria

necessário para aprender. Segundo o referencial teórico aqui adotado, entende-se a produção de conhecimento do aluno como possível a partir da construção de vínculos entre ensinante e aprendente, sendo um ambiente suficientemente bom necessário para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (FERNANDÉZ, 2001). Neste sentido, antes mesmo de ensinar, em tempos de ausências é necessário manter e resgatar os vínculos entre professor-aluno e da família como um todo com suas escolas.

A escola é, antes de tudo, campo de experiências e relações. Os seres humanos são seres sociais e culturais que dependem da interação para que trocas sejam estabelecidas e aprendizagens acomodadas. Não se pode desconsiderar que há o esvaziamento desse processo com o isolamento social. Contudo, as propostas virtualizadas estruturadas com o início do ensino remoto, em certa medida auxiliam na manutenção do vínculo e ampliação da relação de segurança e afetividade entre alunos e professores.

Por outro lado, a diferença de acesso às tecnologias e à internet de boa velocidade, as demandas por cuidados e segurança sanitária e a luta pelo sustento das famílias tem inviabilizado o acompanhamento das atividades remotas. Em especial, pelos alunos matriculados nas redes públicas de ensino do país<sup>5</sup>.

Igualmente, nesse processo de transformações e adaptações, as desigualdades ampliam-se como lupas quando pensamos na educação pública *versus* a educação privada. Sobre essa desigualdade, Arroyo (2010,p.1384) afirma que:

é preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados.

Quando falamos de criatividade e educação na pandemia faz-se urgente, também, a discussão sobre as políticas públicas pensadas para a educação. Segundo o autor supracitado, temos um currículo de educação pública pensado para omitir as desigualdades no ambiente escolar, criando medidas compensatórias para que essas sejam ocultadas. Consequentemente, para as adaptações curriculares em um contexto de ensino não presencial, é preciso compreender e transformar as dificuldades já estabelecidas no ensino presencial.

Em contrapartida, a rede particular, no geral, criou uma forma de ensino não conhecida pela pedagogia ao buscar uma forma de adaptar-se a uma nova realidade imposta mundialmente e sem precedentes. Contudo, essa formatação escolar não vem sendo saudável para muitos alunos e suas famílias. As aulas online, o ensino remoto e as videoaulas precisam ser adequadas à faixa etária e à autonomia dos alunos frente aos recursos tecnológicos necessários ao sucesso dessa estratégia. As tarefas precisam ser exequíveis e coerentes com o distanciamento social e o momento vivido. A adaptação dos currículos e tempos dedicados precisam ser revistos. Não é possível ensinar e aprender tudo do mesmo jeito e na mesma duração de antes.

Mais do que o exposto, é preciso pensar no aluno, mas também, em seus cuidadores, nas demandas familiares e na incorporação destes na motivação e construção de espaços para aprender. O *home office* de pais e professores e a demanda por cuidados domésticos fizeram da casa o novo ambiente escolar, de trabalho e de lazer. As salas de aula foram invisibilizadas, mas as suas demandas não.

Às instituições pedagógicas e aos professores foi imputada a reinvenção, a vontade e necessidade de marcar sua existência e continuidade. Mas, na maioria das instituições, a identidade pedagógica foi sobreposta pela demanda de respostas urgentes à comunidade escolar de um caminho concreto e adaptável para o cumprimento do currículo. Especialmente nas escolas da rede privada houve a necessidade de provar a sua importância no cotidiano familiar, em especial nas escolas de Educação Infantil. Em junho de 2020, a Federação Nacional de Escolas Particulares (Fenep) afirmou temer o

---

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre o ensino remoto na rede pública. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/6opercent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

fechamento de 80% das instituições de educação infantil no país <sup>6 7</sup>.

É importante salientar que, quando defende-se, nesse artigo, que a manutenção das atividades escolares em formato remoto são favoráveis por propiciar a estabilidade das relações construídas, falamos de um trabalho pedagógico que permita a abertura de um espaço simbólico e potencial (Winnicott, 1965), com a ludicidade e a criatividade como propulsores das dinâmicas estabelecidas. Atividades e propostas comprometidas como o acolhimento afetivo e desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Porém, no imediatismo de adaptar-se à nova situação e responder ao pagamento das mensalidades, as escolas direcionam-se a necessidade do produto, da avaliação e a pressão por seguir o planejamento previsto e completar o material. Seguindo a lógica da reação, há o esquecimento do processo (e sabemos que muitas escolas ainda permanecem nesse modelo). O que foi vivido e aprendido não importa se o registro não for a contento: atividades gráficas, copie e cole, apostilas lançadas e sem a mediação do profissional. Muitas das atividades enviadas na crença de que é o que os responsáveis desejam, registros do ensino prestados aos seus filhos.

Não que estas demandas não sejam válidas, afinal, família e escola desejam construir as melhores possibilidades de aprendizagem para os seus tutelados. Mas, de que forma as escolas acolhem os problemas e criam novas soluções para estes, sem gerar jornadas extenuantes de aulas ao vivo e excesso de atividades impossíveis de serem realizadas de maneira saudável nesse contexto?

A constante avaliação das estratégias e a informação às famílias dos objetivos pretendidos com as atividades propostas deveriam ser suficiente para uma melhor experiência pedagógica para todos. Porém, as inseguranças geradas pelo período vivido criam um contexto de excessos. Dessa forma, o que seria uma maneira de manter e estreitar a relação iniciada na escola, vem afastado o interesse dos alunos e imputando aos pais, em geral, às mães e avós, demandas que transformaram as tarefas escolares para todos um pesadelo.

Gerenciar todas essas demandas não tem sido tarefa fácil, nem para alunos, muito menos para professores que, além de administrarem suas famílias, foram jogados em um looping infinito de reuniões online, produção de material e filmagem de conteúdos. Seria criativo, lúdico e saudável exigir de todos da maneira como se tem exigido? Acredita-se que não, pois, entende-se que o formato de videoaulas focado na continuidade de um currículo prescrito sem considerar o momento vivido é fonte de adoecimento psicológico de docentes, discentes e de seus cuidadores.

Cochran-Smith (2005), falando de um período anterior pautado por trocas presenciais, já argumentava sobre o isolamento vivenciado pelos docentes, no que tange a suas práticas. A ausência de respaldo em suas decisões, o pouco apoio da comunidade escolar e a falta de compreensão do trabalho docente, já é vivenciado antes mesmo da necessidade da sala de aula torna-se mediada pelas telas dos computadores. O discurso da autonomia docente como escape para a falta de suporte e formação ao professor, perpassa instituições públicas e privadas e rege políticas públicas. Assim, o docente vivencia mesmo no modelo presencial, espaço de solidão em suas angústias e incertezas para o qual ele, como professor, precisa dar conta. Afinal, o que acontece na sua sala de aula é sua responsabilidade. Mas, e nesse novo normal onde tudo se intensifica?

Segundo Jesus (1996), as mudanças nas condições laborais do professor, o aumento de cobrança por parte de seus superiores e das famílias dos alunos, as mudanças contextuais e a frequente necessidade de adaptação afetam diretamente sobre como este reage em sua docência. A desmotivação e o desestímulo podem ocasionar o que o autor denominou de 'mal-estar docente'. Como consequência

<sup>6</sup> Com debandada de alunos, escola de Educação Infantil começam a desaparecer na pandemia. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53229846>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

<sup>7</sup> Receita das escolas pequenas cai 50%. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3279/educacao-superior>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

delas: o aumento de estresse e ansiedade, a sensação de esgotamento, as alterações no sono, entre outras, surgem como respostas do corpo que podem indicar o esgotamento físico e psicológico.

No contexto atual, o aumento de exigências sobre a ação do professor e de padrões esperados para esse profissional, enfocam o resultado sobre seu trabalho e geram pressão pessoal. O medo e a insegurança fruto do risco sanitário aliado ao fechamento de escolas e aumento do desemprego se unem à emergência de encaixar-se em um contexto sobre qual a sua formação inicial não foi capaz de prever.

Retoma-se, aqui, a discussão anteriormente realizada sobre a inserção da criatividade nos currículos de formação do professor. O mesmo pode ser dito sobre a utilização da tecnologia e adaptações de metodologias para o ensino não presencial, temas de grande relevância, na atualidade, diante a demanda por formar profissionais capacitados. E que, contudo, ainda não compõem o currículo obrigatório das licenciaturas.

Logo, em tempos de adaptações, conclui-se que de maneira geral não existem professores capacitados para esse novo modelo. E não seria esperada outra realidade, visto ser esta uma conjuntura inédita. Mais uma vez, o campo da educação se abre para a disputa de diferentes poderes e debates. Ao mesmo tempo, a sociedade que, de uma maneira geral, tanto opinava sobre os caminhos tomados pela escola brasileira, hoje, percebe suas limitações diante este novo contexto.

Sobre esse ponto, o período de pandemia retomou discussões acaloradas sobre o *homeschooling* ou, em português, ensino em casa. Apesar de não regulamentada no Brasil, a Associação Nacional de Ensino Domiciliar, em pesquisa realizada no ano de 2016, estimou que 7.500 famílias optaram por essa modalidade de ensino, o que perfaz um total de 15.000 estudantes entre 04 e 17 anos estudando totalmente em casa.<sup>8</sup>

Faz-se, portanto, de principal urgência diferenciar os conceitos e terminologias utilizadas para localizar, em meio ao caos pandêmico, para quais as modalidades de ensino tem se caminhado e como agir, criativamente, a partir delas. Os professores brasileiros vêm lidando em seus espaços de formação com o mau uso de alguns conceitos, os quais geram distorções necessárias de esclarecimento. Em especial, o Ensino a Distância (EaD) e o *Homeschooling*.

O debate sobre a implementação do *homeschooling* no país perpassa, de um lado, discussões sobre a inconstitucionalidade de tal ação e, do lado defensor da prática, as brechas da lei para a permissão de sua execução. No primeiro caso, amparados pela Constituição Federal de 1988 que, segundo Barbosa (2016, p.156),

Considerando a redação do art. 205, da Constituição Federal de 1988 (CF/88), no qual o termo “estado” precede a palavra “família” ao estabelecer os objetivos da educação, parte da doutrina passou a defender a prioridade do Estado sobre a família no dever pela educação escolar. Seguindo essa argumentação, ressalta-se também o § 3º do art. 205 ao determinar que “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

Em contrapartida, segundo a autora, os defensores do ensino em casa amparam-se na mesma legislação ao defenderem que:

o dever do Estado, no campo educacional, é supletivo e subsidiário ao dever da família; o art. 229 (que expressa o dever dos pais de assistir, criar e educar os filhos menores), bem como os artigos 205 e 206, concedem à família a garantia do direito fundamental, que lhe pertence, de escolher, livre e prioritariamente, o tipo de educação que deseja dar a seus filhos, visando aos fins proclamados na constituição. (BARBOSA, 2016, p.158)

Dentro das acaloradas discussões que marcam esse território, o que é necessário pontuar sobre o ensino em casa é que ele continua sujeito a organização de um currículo mínimo determinado pelo Estado, porém, é realizado no espaço familiar. Em países adeptos e regulamentados à prática,

<sup>8</sup> Associação Nacional de Ensino Domiciliar. Disponível em <https://www.aned.org.br/>. Acesso realizado em 11 de agosto de 2020.

habitualmente, há a escolha de um membro familiar que direciona a organização e seleção dos conteúdos que serão ensinados. Pode, também, haver a contratação de um professor responsável pela tutoria desse ensino.

Sendo assim, o ponto que é de particular interesse na argumentação apresentada neste artigo, dirige-se ao fato de que, no ensino em casa, não há a obrigatoriedade na conexão entre a instituição escolar e a família para a mediação do ensino-aprendizagem, ou seja, no *homeschooling* não há a matrícula em instituição de ensino. O encaminhamento de conteúdos e atividades é determinado pela escolha dos responsáveis e tutores da criança e/ou adolescente.

Diante o exposto, é possível descartar o *homeschooling* como modalidade vivida pela grande parte dos alunos brasileiros na pandemia. O que observa-se é a necessidade de mediação pedagógica e orientação dos estudantes para desenvolvimento das propostas enviadas pelas escolas, entendendo que a maior parte dessas funções antes eram realizadas de maneira mais ativa pelo docente em sala de aula. E, hoje, tem sido desenvolvida pela família ou cuidadores.

O segundo termo da moda, muito utilizado para classificar as atividades educativas em 2020: Ensino à Distância ou Educação à Distância, também precisa ser problematizado. Mugnol (2009) afirma que este campo ainda se encontra em constante desenvolvimento e ampliação. As nomenclaturas utilizadas para designar essa modalidade de ensino também são campos de disputa dentro das correntes teóricas nos estudos desenvolvidos.

A Educação à Distância surge como uma forma de ampliar o acesso de diferentes camadas sociais à educação, ofertando de forma não presencial oportunidades variadas de ensino. No século XXI, com o crescente avanço da tecnologia, o surgimento da internet e ampliação das possibilidades comunicativas novos modelos e estruturas de ensino à distância foram pensados, no caso brasileiro, em especial para o Ensino Superior e para a formação continuada e formação em serviço. Não sendo, portanto, previstos ou conhecidos, programas nesses moldes para a Educação Básica.

O Ensino à Distância pauta-se no aluno enquanto centro do projeto educativo, sendo este mediado pelos sistemas de informação e o apoio do professor e ou tutor na organização curricular dos conteúdos a serem trabalhados (MUGNOL, 2009). Os projetos de Educação à Distância centram-se no desenvolvimento de autonomia do aluno na busca pela informação. Assim como as metodologias pedagógicas presenciais, o EaD possui diferentes abordagens sendo uma delas o “estar junto virtual”. Valente (2011) afirma que nesse modelo, há a possibilidade de interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, bem como o constante monitoramento do professor ou tutor sobre os percursos construídos por seu grupo de alunos. Contudo, esse tipo de modalidade possui limitações e demandas específicas que incluem a necessidade de uma equipe multidisciplinar de produção de conteúdo, além de suporte tecnológico constante a professores e alunos.

Segundo Mugnol (2009) e Valente (2011), o ensino à distância necessita de: 1) Construção curricular própria para o formato virtual; 2) Equipe multidisciplinar; 3) Grupos reduzidos de alunos; 4) Autonomia dos estudantes na construção de seus percursos pedagógico; 5) Mediação do conteúdo por diferentes formatos e mídias; 6) Prevalência de interações assíncronas; 7) Ênfase no cumprimento da tarefa e não na presença em tempo real.

Diante o exposto, o que vem sendo praticado nas escolas brasileiras de modo geral não pode ser definido como EaD, por não contemplar os pontos apresentados. A partir dessas análises, acredita-se em uma modalidade nova de ensino autorizada em caráter excepcional para a educação brasileira, e que vem sendo chamada de ensino remoto<sup>9</sup>.

Neste momento, se faz importante melhor explicitar o que entende-se por ensino remoto, sala de

---

<sup>9</sup> A LDB afirma em seu art. 32 (BRASIL, 1996), que o Ensino Fundamental no Brasil deve ser ministrado presencialmente. Portanto, foi necessária autorização especial para que durante a pandemia o formato não presencial fosse implementado na Educação Básica como um todo.

aula virtualizada ou ensino online, nomenclaturas totalmente novas no cenário educacional e que surgem como tentativa de explicar o conceito deste novo fazer pedagógico desenvolvido pelas instituições escolares brasileiras, a partir de março de 2020, para lidar com o isolamento forçado. De caráter improvisado e temporário, essas atividades desenvolvidas foram iniciadas para durar poucas semanas, porém, diante a continuidade do perigo sanitário são continuamente estendidas e modificadas para melhor atender seu público em suas demandas.

O ensino remoto ou ensino remoto emergencial realizado no país parte, prioritariamente, de atividades em tempo real, síncronas, nas quais há a tentativa de virtualização da sala de aula, muitas vezes, seguindo as mesmas rotinas e estratégias utilizadas no ensino presencial, porém a partir da mediação tecnológica.

À medida em que a pandemia continua tomando a frente e as escolas são impossibilitadas de reabrir, os planos de retomada também são pensados e adaptados à nova realidade. O ensino híbrido, por exemplo, pouco explorado em contextos educacionais de normalidade. No presente momento, vem sendo citado como estratégia necessária para o retorno presencial seguro, já que a estrutura organizacional escolar até hoje conhecida, não cumpre de forma segura os protocolos sanitários necessários. Com a finalidade de garantir rotinas seguras de aprendizagem e o respeito às decisões individuais das famílias sobre o momento de retorno presencial, modelos híbridos podem ser implementados.

A palavra híbrido, segundo o dicionário<sup>10</sup>, tem como significado algo que é composto por diversos elementos. Quando trazemos para a sua junção com termo ensino, falamos de uma proposta pedagógica mesclada, *blended*, entendendo que “o ensino híbrido significa que os estudantes têm pelo menos um componente de escola física, longe de casa, incorporado ao seu curso” (HORN; STAKER, p. 35), não devendo ser confundido por ensino enriquecido por tecnologia.

Colocando as análises a partir da perspectiva de metodologias de ensino e abordagens pedagógicas, bem como desenho curriculares diversos, o ensino híbrido não se constitui enquanto uma novidade na história da educação. Entender que, em um mesmo espaço escolar pode haver diferentes concepções de ensino e metodologias, já é algo discutido amplamente nas Faculdades de Educação do país. (SILVA,2007; LOPES; DIAS; ABREU,2011).

Entretanto, com o avanço das diferentes tecnologias incorporadas ao ensino e com a necessidade de manutenção de certas medidas de distanciamento mesmo em sala de aula. A discussão sobre o hibridismo nas propostas pedagógicas ganhou maior corpo nos debates educacionais. Por esse motivo, o ensino híbrido tem sido bastante associado a uma aprendizagem que intercala momentos presenciais, seja de forma física ou online, com momentos de estudos autônomos e assíncronos.

Em linhas gerais, pretende-se investir em uma metodologia mediada pela tecnologia e que também seja ativa. O que significa, na prática, uma maior liberdade do alunado no desenrolar de seu projeto de trabalho, bem como múltiplas possibilidades para que os professores consigam personalizar o conteúdo a partir do foco de interesse do sujeito.

No foco deste artigo, a retomada pós-pandemia, as escolas tentam encontrar:

[o] equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal. Respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno combinado com metodologias ativas grupais (desafios, projetos, jogos significativos), sem disciplinas, com integração de tempos, espaços e tecnologias digitais.” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.44)

A partir desse eixo de proposta híbrida de ensino, as escolas entendem respeitar as decisões familiares no que se refere a expor ou não seus filhos a um retorno presencial e gradativo para as atividades escolares, em um presente sem avanços preventivos para o COVID-19. Acredita-se que, dessa maneira, poderá ser mantida uma educação personalizada à necessidade de cada aluno.

Independente dos contextos utilizados, seja no ensino remoto ou em uma futura modalidade

<sup>10</sup> Dicionário Michaelis - versão online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br> . Acesso em 14 de agosto de 2020.

híbrida, o desafio continua sendo que esse docente consiga, mediar as demandas de seu trabalho, as urgências de seus alunos e no meio de tudo ainda ser flexível e criativo em seu planejamento de forma a contemplar o processo ativo e individual de seus alunos no desenvolvimento de suas aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual a criatividade, então, exigida pelo contexto atual a estes profissionais, que lutam para manter seus alunos atentos, lutam para reconstruir em suas casas e suas salas de aula e ainda sofrem cobranças para serem produtivos e eficientes, pois, o conteúdo não pode atrasar?

Esse artigo está sendo finalizado em um período de muitas incertezas sobre a abertura das instituições escolares. Estudos científicos e sindicatos de professores brigam, em reuniões e decisões judiciais, com líderes políticos e empresas sobre o momento ideal de retorno. Então, o primeiro ponto sobre a criatividade exigida pelo atual contexto é a ideia winnicotiana de *viver criativo*. Em meio a tantas incertezas, um fator é certo para Winnicott (1965): somos todos criativos. A criatividade é a força que impulsiona o ser para movimentar-se a experimentar o mundo.

É a criatividade que movimenta o indivíduo a suas relações sociais de forma saudável. Sem esse impulso criador, cada um apenas se acostuma a sobreviver diante da rotina avassaladora. Cada dia que você, professor, acorda pensando possibilidades de transformar seu conteúdo de forma que atinja a seus alunos, você está sendo criativo. Mesmo que de maneira “improvisada”, mesmo que em condições não ideais e sem a preparação devida, continua mantendo-se em uma vivência criativa.

Essa capacidade de restaurar-se mesmo durante períodos conturbados é parte do desenvolvimento humano de uma vivência saudável. Winnicott (1965) denomina esse processo como *going and being*. Para o autor, ao longo do desenvolvimento do ser há períodos de maiores dificuldades na compreensão de sua existência e no caminhar de sua sobrevivência. Contudo, quando há o amparo de um ambiente fidedigno de sustentabilidade e confiança, o indivíduo restaura-se e movimenta-se para o viver.

Outro ponto necessário, para esse momento, é a subversão. Ser criativo é subverter ideias e espaços em *status quo*. O que isso significa? Que, como professores, precisamos encontrar nossa identidade no espaço em que atuamos. Não é um posicionamento simples, exige coragem e estudos contínuos. Mas, inclui pensar todos os dias em três perguntas: 1) Que professor eu sou?; 2) Que professor eu quero ser; 3) Estou ensinando e aprendendo diariamente?.

Para ser um professor criativo e capaz de subverter o que já está posto, é necessário que sejamos também reflexivos sobre nossa prática de maneira a nos encontramos nela enquanto atores potentes e ativos, não reprodutivos. É importante reconhecer nossa constante autoformação.

Rubem Alves em seu texto denominado ‘Brinquedos’ lembra de dois desses que construiu na infância. Conta que, em sua escola, precisavam realizar trabalhos manuais em grupo, mas era sempre uma grande dificuldade saber o que os outros queriam e decidirem seguir um caminho único. Deste modo, o menino optou por executar sua ideia sozinho: uma sinuca. Pensou, arquitetou seu projeto e foi em busca de materiais. No meio de sua produção, chega seu pai e, buscando ajudar, sem consultá-lo aumenta o tamanho do buraco. Frustrado, Rubem desiste do jogo. Afinal, para o menino a graça do brinquedo era a dificuldade de conseguir fazer com que a bola entrasse. Conclusão da história, não há como envolver-se em um resultado que não houve a ativa comunicação e participação no processo.

A criatividade exigida em sala de aula e, principalmente, em momentos como esse depende da completa participação de todos os envolvidos em buscar soluções que funcionem para todos. É preciso que a comunidade escolar se escute, verdadeiramente, em suas angústias e demandas. Assim, como o brinquedo se constrói em processo, a criatividade em um espaço educativo depende do vínculo e da confiabilidade emergida nas relações (WINNICOTT, 1964). Não há a ação dialógica dos sujeitos onde o espaço de escuta e reflexão não é construído dentro de um contexto de respeito, estabilidade e segurança.

O segundo brinquedo, construído por Alves, era o seu preferido: um balanço. No início, havia o medo da novidade. Mas aí pega-se o jeito, desafia-se e logo entende-se como se produz o movimento. “No balanço não há passado, não há futuro. É só o presente [...] O adulto que se assenta num balanço é porque perdeu a vergonha. E perder a vergonha é o início da felicidade” (ALVES, 2015, p.200).

Assim é a criatividade: é perder o medo de se jogar ao desconhecido. É ajustar-se a diferentes ritmos, alturas e tempos. É perder a vergonha de entender que, em todo caminho, há um processo com altos e baixos. E, neles, há sucessivas renovações. É iniciar o projeto, perceber que a escolha não se encaixa, pensar e repensar até que seja acomodado. E ir dormir com a questão: O que melhor se adequa para a resolução do problema ou para a ação? E, quem sabe ainda levantar da cama com a solução!

A criatividade exigida pelo momento atual é como os brinquedos de Rubem Alves, um misto da sinuca que não ficou do jeito que o menino queria, com o movimento do balanço que busca de tempos em tempos tirar o corpo do centro da gravidade. O que nos resta é tirar o melhor proveito dos ensinamentos construídos e deles criar possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *O velho que acordou o menino*. São Paulo: Planeta, 2015.
- ANDRADE, D. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- ARROYO, M. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010
- BACICH, L.; TANZI, A.; TREVISANI, F. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* ( recurso eletrônico). Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.
- BARBOSA, L. *Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização?* *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 134, p.153-168, jan.-mar., 2016
- CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 29-50.
- CANDAU, V. M. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 51-68.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Cap. 7, p. 139-158.
- COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: *Kappa Delta pi Record*, july-sept, 2012 (p. 108-122). Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores),2005.
- FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- HORN, Michel. B.; Staker, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- JESUS, S. N. *A motivação para a profissão docente*. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora,1996
- JOSSO, M.-C. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOPES, A; DIAS, R; ABREU, R. *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet,2011.
- MARTINEZ, A. M. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, Brasília, 8, 2002. 189-206.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 91-108.

NASCIMENTO, M. D. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 69-90.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

SILVA, T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STÜHLER, G. D.; ASSIS, M. D. P. Relações interpessoais: construindo um clima institucional positivo na escola. In: CANEN, A.; SANTOS, A. R. *Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

RAUSCH, R. B. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 12, set./dez., 2012, 701-717.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRE, S. D. L. *Da Identificação à Criatividade Paradoxal - dialogando com a Criatividade*. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, S. D. L. *Criatividade Aplicada - Recursos para uma formação criativa*. São Paulo: Madras, 2008.

VALENTE, J.A. Educação à distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: VALENTE, J. A; MORAN, J; ARANTES, V. (org). *Educação à distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011. p.13-31.

WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. Rio de Janeiro: Imago, 1965.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 15/08/2020

Aceito em: 14/10/2020

Publicado em: 11/12/2020