



EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DOCENTE

**PROCESSOS SUBJETIVOS E CRIATIVOS EM UMA
PROFESSORA ATUANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL EM
SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**SUBJECTIVE AND CREATIVE PROCESSES IN AN TEACHER
ACTING IN CHILD EDUCATION AT SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL IN CONTINUING
EDUCATION SITUATION**

**PROCESOS SUBJETIVOS Y CREATIVOS EN UNA MAESTRA
DE EDUCACIÓN INFANTIL DE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL EN SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN
CONTÍNUA**

MIRANDA, S. de¹, MITJÁNS MARTÍNEZ, A.²

¹ Secretaria de Educação do Distrito Federal,
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE

² Universidade de Brasília, Faculdade de Educação
E-mail para contato: simaodemiranda@gmail.com

RESUMO – Este estudo analisa processos subjetivos e criativos em uma professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal em situação de formação continuada investigando indicadores de criatividade no seu Trabalho Pedagógico e na transposição dos saberes advindos da Formação Continuada à sua prática com as crianças; assim como seus estilos de aprendizagens e processos subjetivos neles implicados. Adota como metodologia a Epistemologia Qualitativa que compreende a pesquisa como um processo de comunicação dialógica, caracterizada essencialmente pelo caráter construtivo-interpretativo do conhecimento. Adotamos instrumentos como entrevistas, completamento de frases, técnicas de explorações múltiplas, redações e dinâmicas conversacionais. Percebemos indicadores de criatividade no Trabalho Pedagógico (TP) da professora e na transposição dos saberes da Formação Continuada ao seu TP. As práticas criativas, guiadas pelos correspondentes sentidos subjetivos relacionados a ela, mostraram-se sempre evidentes e referenciadas pela Formação. No tocante aos processos de aprendizagens da participante e os processos subjetivos neles



implicados, percebemos construções subjetivas importantes acerca da função da Formação que fora planejada na perspectiva do Sistema Didático Integral. Entendemos também que uma Formação pautada à luz de um sistema didático que contribua para o incremento da criatividade pode favorecer aprendizagens produtivas.

PALAVRAS-CHAVE: *Criatividade. Subjetividade. Trabalho Pedagógico. Formação Continuada de Professores.*

ABSTRACT – *This study analyzes subjective and creative processes in a professor at the Secretaria de Educação do Distrito Federal in continuing education situation, investigating creativity indicators in their pedagogical work and the implementation of knowledge arising from Continuing Education to practice with your children; as well as their styles of learning and subjective processes involved in them. Adopts the methodology the Epistemology Qualitative comprising research as a dialogical communication process, essentially characterized by constructive and interpretative nature of knowledge. We have adopted instruments such as interviews, completing sentences, multiple exploration techniques, essays and conversational dynamics. We realize creativity indicators in pedagogical work (PW) of the teacher and the transposition of the Continuing Education knowledge to its PW. Creative practices, guided by the corresponding subjective meanings related to it, proved to be always evident and referenced by training. Regarding the participant's learning processes and subjective processes involved in them, we realized important subjective constructions of the role of training that had been planned in view of the Didactic Integral System. We also understand that a training guided by the light of an educational system that contributes to increased creativity can foster productive learning.*

KEYWORDS: *Creativity. Subjectivity. Pedagogical work. Continuing teacher training.*

1. INTRODUÇÃO

Este estudo orienta-se pela Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002, 2005, 2007) que compreende a pesquisa como um processo de comunicação dialógica, caracterizada essencialmente pelo caráter construtivo-interpretativo do conhecimento e pela legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico. A construção das informações se deu a partir de Estudos de Caso, entendendo que casos singulares são apropriados para o estudo do fenômeno e a análise da riqueza de sua complexidade. Os critérios para a seleção de quatro participantes para o estudo foram: serem concursadas, que atuassem como docentes em turmas de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal há, pelo menos um ano, serem cursistas da formação continuada em Educação Infantil da SEDF/EAPE e que garantissem permanecer na Formação até o final da mesma, assim como nesta pesquisa até o seu final. Para a finalidade deste trabalho, considerando a limitação de espaço, trouxemos o Caso de uma delas. Adotamos os seguintes instrumentos abertos e semiabertos para a construção das informações, em diferentes momentos ao longo do curso de formação, nesta ordem: 1. Meu Diário (na forma de diário, cada página em branco indicava o dia corrente e continha o comando: “escreva ou represente qualquer coisa que tenha pensado ou sentido durante a aula de hoje”) - entregue às cursistas no primeiro dia e recolhido no último dia. Foram orientadas a levarem-no consigo a todas as aulas e que se expressassem nele livremente durante



ou ao final da aula; 2. Completamento de Frases (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005) - (foram apresentadas provocações indutoras, na forma de começos de frases, para a participante completá-las. Exemplo: “As crianças...”) – aplicado no segundo dia do curso, depois de lidas pelo pesquisador, foram reapresentadas à participante para que relese suas declarações com a recomendação de que ficasse à vontade para acrescentar, enfatizar, retirar ou alterar o que quisesse; 3. Redação (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005) - cujo tema foi “Minha Profissão”, aplicado no segundo dia do curso; 4. Técnica de Explorações Múltiplas – T.E.M. (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005) - (foram apresentados comandos para que a participante se expressasse da forma mais ampla possível. Exemplo: “Expresse o mais detalhadamente possível as coisas que mais lhe agradam”) – aplicado no terceiro dia do curso; 5. Conversação (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005) – Diálogos recorrentes iniciados na segunda semana do curso, no local da Formação de modo informal e sem roteiro; e também na escola onde a professora trabalhava de modo formal, com roteiro e gravações em áudio. Cada nova conversa era alimentada por aspectos indicadores nascidos das conversas anteriores, assim como por suas expressões nos demais instrumentos, cuidando de criar um espaço dialógico espontâneo e afetivo. Tais conversações foram realizadas durante e depois do curso.

2. REVISÃO DE LITERATURA

No campo teórico, esta investigação apoiou-se na Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey (1999, 2003a, 2005) e na compreensão de ensino e aprendizagem de González Rey (2012) e Mitjans Martínez e González Rey (2012) que entendem aprendizagem enquanto produção subjetiva. Sustentou-se também nas concepções de Sistema Didático Integral para Contribuir ao Desenvolvimento da Criatividade (MITJANS MARTÍNEZ, 1997), de Trabalho Pedagógico Criativo e Aprendizagem Criativa (MITJANS MARTÍNEZ, 2008a, 2008b, 2012a, 2012b).

A subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey (2003b) é compreendida por sua “dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico” (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 75). É um sistema multidimensional complexo influenciado pelo histórico-social do qual o sujeito faz parte como elemento ativo em tal constituição. Nesta perspectiva, a **subjetividade individual** assume-se como experiência do sujeito histórico, a qual não pode ser desconsiderada quando se quer estudar a criatividade no contexto dos processos de ensinar e aprender. Entretanto há a **subjetividade social**, que, como pontuado por González Rey (2005), “está constituída por crenças, mitos, representações, discursos, tradições, ritos, padrões de relações que se articulam no funcionamento social, nas práticas sociais e em suas diversas formas de institucionalização” (p. 56). Estas duas dimensões da subjetividade são indissociáveis, constituindo-se mutuamente. A subjetividade social do espaço escolar nas suas relações com a subjetividade individual do professor pode inibi-lo ou motivá-lo à criatividade no seu Trabalho Pedagógico. Daí a necessidade de o professor assumir-se como sujeito ativo, crítico, intencional, assertivo, comprometido para a afirmação das suas condições. Corroborando esta percepção, González Rey (2012) leciona que “nos seres humanos a natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade, que representa um nível especificamente humano da psique, definida pelo caráter cultural da existência humana” (p. 33).



Aqui ‘sujeito’ é o “indivíduo singular, capaz de atuar sobre os próprios contextos e processos que o determinam e de ser constituinte desses mesmos processos” (GONZALEZ REY, 2004, p. 11).

O entendimento de criatividade em Mitjás Martínez (2008a) supera a visão de ferramenta pontual ou de modismo, “sem um sentido real que oriente o trabalho na direção de sua promoção” (p. 70). A criatividade, enquanto processo subjetivo humano, “na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social se expressa na produção de ‘algo’ que é considerado ao mesmo tempo ‘novo’ e ‘valioso’ em um determinado campo da ação humana (Op. Cit., p. 70)”. Os termos ‘novo’ e ‘valioso’ estão colocados entre aspas para alertar da relatividade dos termos: **algo novo** não precisa ser rigorosamente algo inédito, pode ter sido adaptado ou reconstruído; **valor** é um termo polissêmico, mas, para além da sua conotação estatística ou monetária, queremos nos referir a algo relevante, precioso e legítimo. A criatividade é um processo multidimensional e influenciado por múltiplos fatores, sobretudo de cunho sociohistoricocultural e subjetivo. A autora alerta que os processos subjetivos mediatizam de forma complexa a expressão criativa. Mas este fenômeno é sempre a expressão de sujeitos concretos que em determinadas condições são capazes de produzir algo criativo (MITJÁS MARTÍNEZ, 2008a).

O Sistema Didático Integral é constituído por possibilidades concretas de se introduzir novidades na organização do Trabalho Pedagógico e, por conseguinte, nos processos de aprendizagens dos alunos, potencializando a criatividade nestes dois espaços, que poderá possibilitar apropriações significativas do que é ensinado. O Trabalho Pedagógico Criativo e a Aprendizagem Criativa podem estabelecer o clima criativo para que os processos de ensinar e de aprender transcorram de forma desejada. Esta referida atmosfera pode ser constituída por um sistema de comunicação criativa, conforme indica Mitjás Martínez (1997). Eis algumas possibilidades: centrar o processo docente no aluno, em suas necessidades e possibilidades, tendo o professor como guia e facilitador; respeitar a individualidade; escutar os alunos, considerando suas perguntas e sugestões; fazer perguntas provocativas e sugestivas, evitando dar respostas imediatas àquelas feitas pelos alunos (p. 181-183). Outras estratégias vinculadas a este Sistema são o favorecimento para que a seleção e a organização dos conteúdos e o material didático possam ser significativos; para que o planejamento, as estratégias e métodos de ensino possam ser flexíveis, criativos e dialogados; para que as avaliações e auto avaliações possam ser significativas e verdadeiramente reorientadoras dos processos de ensino e de aprendizagem; favorecer o clima de acolhimento afetivo e leveza nas interações professor/alunos (MITJÁS MARTÍNEZ, 2008a).

O Trabalho Pedagógico Criativo, que se expressa de formas singulares no Sistema Didático Integral, incluindo desafios e tensões produtivas, é entendido como “formas de realização deste que representam algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (MITJÁS MARTINEZ, 2008a, p. 71). Ou seja, ações pedagógicas originais, planejadas, que permitam avaliações dos seus impactos nos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Na crítica da autora (Op. Cit., Loc. Cit.) a “criatividade” é utilizada comumente nas salas de aulas “como objetivos em si mesmos, já que não são acompanhados de um interesse real para analisar sua eficiência e integrá-los com



outros elementos do Trabalho Pedagógico, para produzir as melhorias necessárias na aprendizagem e no desenvolvimento” (p. 71). Algumas estratégias para a realização de um Trabalho Pedagógico Criativo: contemplar as ações pedagógicas de quem ensina com “questionamento e problematização da informação” (MITJÁNS MARTINEZ, 2008a); favorecer os alunos à “percepção de contradições e lacunas no conhecimento” (Op. Cit., Loc. Cit.); elaborar proposições personalizadas aos alunos. Isto é, levando em conta a pluralidade de processos de aprendizagens presentes nas singularidades dos sujeitos em uma sala de aula, formular questões dirigidas especialmente a cada aluno; realizar um Trabalho Pedagógico flexível; incentivar os alunos à solução inovadora de problemas; à independência, à audácia e à sua autovalorização; incentivar a “produção de sentidos subjetivos favorecedores de geração de novidade que recursivamente alimentam essa forma de aprendizagem” (Op. Cit., Loc. Cit.).

Definimos Aprendizagem Criativa como “uma forma de aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais” e que “implica em estratégias que se caracterizam pela transformação personalizada dos conteúdos a serem apreendidos, processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva alimentam o processo de aprender criativamente” (MITJÁNS MARTINEZ, 2008, p. 89). É importante salientar que na Aprendizagem Criativa estão presentes ao menos três elementos que se articulam (MITJÁNS MARTINEZ 2012a): “o exercício da condição de sujeito no processo de aprender, no sentido do seu caráter gerador, de ruptura e de subversão/transcendência em relação ao dado” (p. 91); “a produção de sentidos subjetivos favorecedores de geração de novidade que recursivamente ‘alimentam’ essa forma de aprendizagem” (p. 95) e a “atualização de configurações subjetivas diversas entre as quais parece se destacar a aprendizagem como configuração” (p. 101). Fundamentados em Amaral e Mitjans Martínez (2009) apontamos as seguintes considerações: Criar meios para que o aluno transforme os conteúdos de forma personalizada. Na perspectiva de Amaral e Mitjans Martínez (2009) “por meio da personalização o aluno transforma os conteúdos em algo novo, na medida em que se apropria deles e recria-os em sua história singular” (p. 164); criar meios para que o aluno seja capaz de ir além do dado, produzindo “novas” ideias sobre o aprendido. Os significados e sentidos são construídos pelo sujeito em situação de aprendizagem, não resultam da intencionalidade de quem ensina (Op. Cit.); criar meios para que o aluno compreenda-se sujeito ativo da aprendizagem, o que pode favorecer o “exercício da condição de sujeito no processo de aprender, no sentido do seu caráter gerador, de ruptura e de subversão/transcendência em relação ao dado” (Op.Cit., p. 164); criar meios para que o aluno compreenda-se sujeito “capaz de posicionar-se e de se confrontar a partir de seus pontos de vista e reflexões pessoais” (Op., Cit., p. 164).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trazemos o caso da professora cujo pseudônimo é Sherle. À época do estudo tinha trinta e oito anos e onze como concursada na SEDF somente atuando na Educação Infantil. Nos dois últimos anos atuava como professora de Classe Especial, composta por crianças com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento). Foi diagnosticada aos vinte e um anos com a Síndrome de Turner, alteração cromossômica que acomete apenas as mulheres, afetando aspectos



hormonais. Tal síndrome caracteriza-se por afetar o crescimento (a estatura não alcança mais que 1,5m), pela incapacidade de atingir a puberdade, pela infertilidade, por malformações cardíacas, dentre outras. cursou Escola Normal e Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí.

3.1. Processos Fundamentais de Aprendizagem que Aparecem na Professora Assim Como os Principais Processos Subjetivos que Neles Participam

No Completamento de Frases, instrumento aplicado no primeiro dia do Curso, ela já nos dá pistas sobre seus processos fundamentais de aprendizagem (Em *itálico* os trechos completados pela participante, conforme esclarecemos na Introdução): Aprendizagem faz sentido quando *há prazer*; Aprendo mais facilmente quando *me interessa pelo assunto*; Desejo *estar sempre aprendendo*; Eu aprendo *com os livros e em minha prática, sempre refletindo*. No processo construtivo-interpretativo, há indicadores de que Sherle sinaliza para sentidos subjetivos relacionados a uma emocionalidade aprazível presente no ato de aprender, relacionados a conteúdos que lhe interessam, portanto significativos. Concordamos com Pereira (2010) ao ressaltar que “o prazer na aprendizagem, o prazer de aprender, torna-se de fundamental importância para o sujeito que aprende, visto que desse prazer nasce cada vez mais o desejo da descoberta, da aquisição do conhecimento, nasce a possibilidade de restabelecer a autoconfiança, a autonomia” (p.118). Conforme González Rey (2011) indicador designa “elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação” (p. 112).

Sherle também dá pistas neste Completamento de Frases para a compreensão que tem da processualidade presente no ensinar-aprender e para uma relação indissociável importante: a teórico-prática. Entretanto a Redação produzida por ela no segundo dia do Curso e a Técnica de Explorações Múltiplas no terceiro dia, não aludem ao tema “aprendizagem”, tanto como cursista na Formação, quanto no seu Trabalho Pedagógico na perspectiva do aluno. Embora tenha se referido ao tema no Complemento de Frases, ainda assim compreendemos revelar o relativo nível de interesse que tem por este aspecto. Ainda que demonstre não ser absolutamente irrelevante.

No Meu Diário, na página reservada ao dia 19 de agosto, terceira semana do Curso, já há este registro: “Hoje é dia 19 de agosto de 2014. Hoje fiquei triste, muito da aula não foi novidade. Currículo, muita teoria que não está acontecendo na prática.” Interpretamos que Sherle dá pistas de sentidos subjetivos relacionados à unidade teoria/prática da aprendizagem, também expressa a ideia de uma aprendizagem enquanto novidade, portanto mais próxima de um tipo de Aprendizagem Criativa. Concordamos com Mitjás Martínez (2008) quando alerta que

a criatividade no processo de aprendizagem deve ser incentivada e estimulada no contexto escolar pela significação que tem para o próprio processo de aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno em um sentido geral. (...) Não podemos subestimar a importância que a criatividade, no processo de aprendizagem, pode ter para a realização, o bem-estar emocional do aluno e, conseqüentemente, para os processos de saúde (p. 90).



Nas Dinâmicas Conversacionais são muitos os momentos em que o tema “aprendizagem” aparece, seja de forma voluntária ou instigada. Como exemplo, recuperando a história da descoberta da sua anomalia cromossômica, a Síndrome de Turner, ela comenta com uma intensa emocionalidade: “- Até nove ou dez anos por enquanto tinha problema só com a estatura, depois a questão hormonal, porque as coleguinhas menstruavam e a minha vida estava estagnada. Então era complicada a questão do desenvolvimento, mas o meu intelectual era tranquilo. O médico falou que eu não ia aprender, não sabia o que eu tinha, mas disse que eu não iria aprender. Eu fiz Escola Normal e me formei na Universidade Estadual do Piauí. Sou uma pessoa com muita força de vontade e corro atrás das coisas que eu quero conquistar”.

Tal fato converte-se em elemento de sentidos subjetivos fundamental em uma configuração que começa a emergir. Sherle revela assumir-se protagonista da sua história, toma para si o papel de sujeito ativo ante a síndrome que lhe acomete. Posicionamento que certamente lhe favoreceu quebrar paradigmas impostos pela clínica médica, sobretudo por diagnósticos precipitados. Parece-nos a emergência do sujeito que aprende também aplicada à aprendizagem da vida, marcada, sobretudo pelo desenvolvimento da sua capacidade crítica e reflexiva, muito saliente nela. Aliás, interpretamos que tal posicionamento enquanto sujeito ante estes obstáculos na vida pessoal tenha implicações na sua assunção enquanto sujeito nos seus processos de educação formal até o presente.

Avançando nestas reflexões, nas Dinâmicas Conversacionais ocorridas mais próximas do final da Formação, lhe perguntamos o que ela entendia por “aprender” e o que ela aprendeu no Curso de Formação: “- Aprendi a ter mais coragem, me deu força para questionar mais, coragem de reivindicar um ambiente que eu possa fazer um jogo, um ambiente agradável. A partir do Curso parece que eu tenho mais respaldo na escola”.

Aqui que ela se refere, com destacada emocionalidade, também às aprendizagens de outra natureza, mais social, mais representativa da sua história de vida enquanto alguém que convive com uma síndrome grave. No processo construtivo-interpretativo, compreendemos que estes aprendizados, de tão caros e significativos a ela, impulsionam-na a outros aprendizados e também a ter um desempenho profissional reconhecido na escola. Fato constatado em nossas conversas informais com membros da equipe gestora, assim como nas Observações às suas aulas: em várias ocasiões ex-alunos(as) dela e também professoras entravam na sua sala para saudá-la e elogiarem seu trabalho.

Nas Observações às aulas do Curso de Formação, o envolvimento, a autonomia e o protagonismo de Sherle às atividades do Curso eram constantes, sempre pedindo a fala e interpondo suas opiniões, sempre se posicionando enfaticamente enquanto sujeito da sua aprendizagem, discordando, confrontando os conteúdos ensinados pela professora. Sempre que era possível fazia conexões das discussões empreendidas com os seus conhecimentos e sua história de vida, produzindo uma espécie de personalização dos saberes.



Este conjunto de análises, na perspectiva construtivo-interpretativa e articulando os instrumentos utilizados, nos leva a considerar que os significados e sentidos do ato de aprender em Sherle partem de tímidas evocações no início da Formação, as quais vão se avolumando e se radicando em processos de aprendizagens significativas e criativas.

3.2. Indicadores de Criatividade na Professora e na Transposição dos Saberes Advindos da Formação Continuada às Suas Práticas Docentes com As Crianças e os Principais Processos Subjetivos que Neles Participam

No Instrumento Completamento de Frases ela assim se posiciona, na primeira vez: “Uma aula criativa *encanta, traz satisfação*”. Sherle relaciona a aula criativa ao prazer, a sedução e a alegria. Sabemos que é um lugar-comum tais associações, mas Sherle irá desenvolver melhor esta sua percepção mais adiante. Em outros momentos o Instrumento Completamento de Frases suscitava condições que permitiriam que ela elaborasse alusões diretas aos temas **criatividade** e/ou **criatividade no trabalho pedagógico**, já que as frases davam estas pistas. Embora não as tendo feito, ela assim se posicionou: A forma como eu ensino *é dinâmica, estou sempre em movimento*; Eu aprendo *com os livros e em minha prática*; Gostaria de ser uma professora *capaz e dinâmica até aposentar*.

Sherle já nos fala de *dinâmica*, de *movimento*. Tais afirmações podem apontar para uma subjetivação relacionada à situação de abertura e flexibilização que as novidades representam para ela. Para reafirmar nossa indução, a expressão “dinâmica” aparece novamente na quarta frase quando diz que deseja continuar sendo capaz e *dinâmica* até encerrar a carreira, sugerindo um clima de motivação característico das aprendizagens criativas. A propósito Mitjans Martínez (2012) nos lembra que “a aprendizagem criativa é extremamente importante no mínimo por duas razões. A primeira delas é a força e estabilidade que adquire o aprendido e suas possibilidades de utilização efetiva em novas situações” (p. 101).

Nas Dinâmicas Conversacionais, quando indagada se ela se considerava uma pessoa criativa, ela faz uma negação que nos parece um posicionamento de comedimento pessoal: “- Não, não! Eu me acho uma pessoa agoniada, inquieta, que tenta solucionar, tenta resolver. Tenho curiosidade e interesse. Por exemplo, para introduzir a letra C eu fiz com uma caixa de creme dental um carrinho!” (Diz, mostrando-o ao pesquisador). Aqui sua modéstia parece dissipar a real resposta, uma vez que na continuidade da frase ela significa-se criativa na prática pedagógica com seus alunos, quando relata e mostra a experiência de criação realizada com seus alunos.

Nossas Dinâmicas Conversacionais tiveram muitas idas e vindas, muitas retomadas de questões que, depois de ouvidas novamente nas gravações e transcritas, suscitaram que fossem retornadas a ela para outras reflexões. Fizemos, também no final do ano letivo de 2014, ou seja, também final o Curso de Formação, uma rodada de Dinâmicas Conversacionais com cinquenta e cinco minutos de gravação provocando, com colocações diretas e indiretas, o surgimento de indicadores de criatividade na professora e/ou na transposição dos saberes advindos da Formação. Dentre estas provocações havia uma pedindo que ela contasse como foi a última aula que deu. Ela relatou que organizou um brincar livre com massinha e exibiu o filme do Dumbo,



personagem da Disney. Ante nossa indagação sobre o uso da massinha e do filme para investigarmos indícios de ação efetivamente criativa, ela emocionadamente se posicionou dizendo que “- A intenção foi fugir de atividades fotocopiadas, que a gente questiona no Curso de Formação e dar a liberdade para eles. O Dumbo também traz a questão da aceitação do outro, das diferenças, da diversidade”. Interpretamos que este posicionamento representa sentidos subjetivos de uma criatividade que precisa ser útil. De fato, Sherle se apropria dela para atribuir sentido à sua prática pedagógica. Neste caso, elegeu o tema inclusão escolar que foi um dos assuntos da Formação.

Nas Observações às suas aulas, tomando por base as recomendações do Sistema Didático Integral para Contribuir ao Desenvolvimento da Criatividade formulada por Mitjans Martínez (1997), Sherle recorrentemente selecionava seus materiais didáticos objetivando que fossem sempre significativos, alternando brinquedos, livros infantis de diversos tamanhos e assuntos, exibição de vídeos no seu *notebook*, construção de brinquedos com as crianças, contação de histórias, etc.; suas estratégias de ensino se mostravam sempre flexíveis, criativas e dialogadas, muitas vezes ela suspendia a atividade que iniciara em troca de outra quando a receptividade no aluno não era boa; promovia o clima de acolhimento afetivo e de leveza nas interações com as duas crianças, por meio de tratamento carinhoso e de afagos constantes; realizava recorrentemente perguntas desafiadoras para as crianças, com base na atividade que realizavam no momento; o Trabalho Pedagógico se mostrava flexível até ao ponto de o seu planejamento tomar absolutamente outro rumo (tínhamos cópia do mesmo e, com ele em mãos, acompanhávamos a aula), incentiva constantemente os alunos a insistirem na solução dos desafios propostos.

4. CONCLUSÃO

Em coerência à Epistemologia Qualitativa, alertamos que este estudo nada pode concluir. Produz conjecturas, busca abrir novas zonas de sentido e de inteligibilidade em relação ao problema estudado. Como bem nos aponta González Rey (2014) “o principal achado de uma pesquisa seria desenvolver uma trama nova de significados” (p.17). Desta forma, recuperando o objetivo geral deste estudo que foi analisar processos subjetivos e criativos em professoras atuantes na Educação Infantil da SEDF em situação de Formação Continuada na perspectiva de uma Aprendizagem Criativa e suas repercussões no Trabalho Pedagógico com as crianças, destacaremos as principais construções às quais foi possível chegar. Interpretamos a participante do Curso de Formação como aquela que compreende e se compromete com processos de aprendizagens significativas e criativas para o Trabalho Pedagógico; aquela que persevera no estabelecimento de relações entre os conteúdos aprendidos e também destes com as realidades na qual atua, assim como onde e de que forma tais conhecimentos podem aplicar-se no seu cotidiano. Em diversas situações percebemos a emergência de sentidos subjetivos das aprendizagens enquanto processo que comunica o novo e que alimenta recursivamente novas aprendizagens; há indicadores da percepção do caráter produtivo do conhecimento.



Percebemos indicadores de criatividade no Trabalho Pedagógico da professora e na transposição dos saberes advindos da Formação Continuada ao seu Trabalho Pedagógico com as crianças. As práticas criativas, guiadas pelos correspondentes sentidos subjetivos relacionados a ela, mostraram-se sempre evidentes e referenciadas pela Formação. Ampliando nossas interpretações, entendemos que Formações planejadas na perspectiva do Sistema Didático Integral favoreça a compreensão da importância de estratégias didáticas criativas no Trabalho Pedagógico, a partir da construção de sentidos subjetivos consistentes acerca do valor da criatividade para suas práticas e desta integrar de fato os seus repertórios pedagógicos.

No tocante aos processos fundamentais de aprendizagens da participante do estudo e os processos subjetivos neles implicados, percebemos construções subjetivas essenciais acerca da função da Formação que fora planejada na perspectiva do Sistema Didático Integral. Interpretamos que, partindo de omissão ou acanhamento na representação deste aspecto no início da Formação por parte das participantes, chegou-se a uma consolidação destas construções como produtivas. Por extensão, entendemos também que uma Formação pautada à luz de um sistema didático que contribua para o incremento da criatividade pode favorecer aprendizagens produtivas (significativas e criativas). Este estudo deseja ser uma devolutiva aos colegas educadores que se inquietam contra aprendizagens meramente memorísticas e voláteis, que não se incorporam às bagagens do sujeito, que não produzem transformações.

Por fim, consolida-nos a convicção de que o **Trabalho Pedagógico Criativo** por parte de quem ensina e o favorecimento de **Aprendizagens Criativas** a quem aprende, sustentadas em uma organização didática que contribua para o desenvolvimento das aprendizagens criativas, como o **Sistema Didático Integral**, podem constituir-se em diferencial importante na vida escolar e pessoal dos alunos.

5. REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. El Aprendizaje en el Enfoque Histórico-Cultural: Sentido y Aprendizaje. In: TIBALLI, E. F. A. & CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e Práticas em Formação de Professores: Diferentes Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os Processos de Construção da Informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. O Sujeito que Aprende: Desafios do Desenvolvimento do Tema da Aprendizagem na Psicologia e na Prática Pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.



GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. A Configuração Subjetiva dos Processos Psíquicos: Avançando na Compreensão da Aprendizagem como Produção Subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** Brasília: Liber Livro, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. (Orgs.). **Subjetividade Contemporânea:** discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, Personalidade e Educação.** Campinas: Papyrus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.** Campinas: Alínea, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ. Aprendizagem Criativa: uma Aprendizagem Diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** Brasília: Liber Livro, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem Criativa: Desafios para a Prática Pedagógica. In: NUNES, Cláudio Pinto. (Org.). **Didática e formação de professores.** Ijuí: Unijuí, 2012.

PEREIRA, D. S. de C. **O ato de aprender e o sujeito que aprende.** Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP, 2010, Vol . 18, n.16, pg. 112-128.