



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**A ATIVIDADE CRIADORA E A SUA DIMENSÃO ONTOLÓGICA:
SIGNIFICADOS PARTILHADOS E SENTIDOS PRODUZIDOS NO
TRABALHO DOCENTE**

Fabiana Luzia de Rezende Mendonça

Brasília, DF, março de 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**A ATIVIDADE CRIADORA E A SUA DIMENSÃO ONTOLÓGICA:
SIGNIFICADOS PARTILHADOS E SENTIDOS PRODUZIDOS NO
TRABALHO DOCENTE**

Fabiana Luzia de Rezende Mendonça

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como requisito parcial
à obtenção do título de Doutora em Processos e
Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de
Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva

Brasília, DF, março de 2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LF118a Luzia de Rezende Mendonça, Fabiana
A atividade criadora e sua dimensão ontológica:
significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho
docente / Fabiana Luzia de Rezende Mendonça; orientador
Daniele Nunes Henrique Silva. -- Brasília, 2018.
290 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2018.

1. Atividade criadora. 2. Imaginação. 3. Trabalho
docente. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Nunes
Henrique Silva, Daniele, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Fabricia Teixeira Borges – Presidente

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha – Membro

Pesquisadora autônoma

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis – Membro

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro

Universidade de Brasília

Dra. Soraya Souza de Andrade – Suplente

Brasília, DF, março de 2018

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê uvas, etc, etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas”.

(Manoel de Barros)

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Mateus Vladmy, professor que me inspira pelo caráter sempre inovador de suas aulas, por seu compromisso e entusiasmo com seu trabalho, tornando o ato de ensinar uma contínua arte criadora.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, neste momento tão importante é, primeiramente, a Deus, autor e maestro de toda criação. Agradeço a Ele por possibilitar o meu desenvolvimento no e pelo meu trabalho como psicóloga, professora e pesquisadora.

Sou grata aos meus pais, Victor e Marilene, por terem me dado a vida, me educado com afeto e responsabilidade, propiciando que eu desenvolvesse, com retidão e ética, a minha subjetividade.

Agradeço com carinho e muita estima à professora Daniele Nunes Henrique Silva, por ter me orientado até os últimos instantes da produção deste trabalho, com a mesma dedicação e compromisso que sempre apresentou. Sua parceria, ao longo desses oito anos de convivência acadêmica, foi permeada por confiança, amizade, ética, firmeza, sabedoria e paciência. Nossa trajetória foi constituída por conquistas, mas também por desafios, que me transformaram e foram fundamentais para meu crescimento.

Meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS), ao seu corpo docente e equipe técnico-administrativa por terem oportunizado esses quatro anos de estudo, aprendizado e crescimento profissional.

Meus sinceros agradecimentos aos mestrandos, doutorandos e demais alunos do grupo (Diá)logos em Psicologia: Rosa Monteiro, Carine Mendes, Marina Costa, Fabrício Abreu, Angélica Silva, Andressa Moreira, Patrícia Osandón, Eva Pereira, Candida Souza, Francisca Bonfim, Daniele Sousa, Bruna Pacheco, Natália Marcário, Soraya Andrade. Obrigada por suas contribuições, leituras, trabalhos e experiências compartilhadas.

Em especial, gostaria de agradecer a Marina Costa, que participou comigo, de modo intenso, de todas as etapas do processo de produção desta tese. Um dos presentes dessa trajetória como doutoranda foi a sua amizade. Obrigada por seu apoio em momentos

de angústia, cansaço, conflitos e desespero; por comemorar comigo cada alegria e conquista, por compartilhar seus conhecimentos, experiências e sabedoria. Agradeço por estar sempre disposta a me ouvir. Sem você essa caminhada seria muito mais difícil.

Meu obrigado especial também à Eva Pereira, professora e escritora que admiro e estimo. Obrigada por sua colaboração no processo formativo realizado nesta pesquisa e também por seu trabalho, juntamente com Patrícia Osandón, na revisão textual e técnica da presente tese.

Agradeço às parcerias realizadas, no decorrer deste doutorado, com a professora Gabriela Mieto, com a doutoranda Daniele Sousa e a mestra Franciene Andrade. Agradeço ainda por aquelas parcerias que ainda estão em processo de consolidação: com meus estimados amigos (as) Fabrício Abreu, Marina Costa e com a professora Patrícia Pederiva, que compôs minha banca de exame de qualificação contribuindo com seus conhecimentos no processo de elaboração desta tese.

Sou grata aos professores (as) que aceitaram compor minha banca de defesa de doutorado, por sua generosidade em ler e avaliar este trabalho.

Sou eternamente grata ao meu esposo, Mateus Vladmy, por sua compreensão, apoio e amor incondicional. Te agradeço por sempre desejar meu crescimento, por compreender e respeitar os dias, horas e finais de semana dedicados aos estudos e por me auxiliar no que era possível. Você me ensina todos os dias que amor é uma decisão!

Também sou grata aos meus filhos, Josué e Maria Clara, que, mesmo sentindo minhas ausências, sempre demonstraram orgulho e admiração por minha dedicação aos estudos e ao trabalho. Aprendi, nesses últimos anos, a valorizar cada momento em que posso estar com vocês, compartilhando de suas vidas e alegrias.

Agradeço, ainda, a todos os meus familiares e amigos que estiveram presentes nesta jornada, apoiando e me sustentando com sua presença, orações e carinho. Dentre

todos, agradeço especialmente ao meu irmão Rogério e a minha cunhada Valéria Gomes, com os quais compartilhei, em todo esse período, minhas angústias, dificuldades, bem como momentos de descontração e alegria que me ajudaram a aliviar as tensões e prosseguir.

Por fim, meu total reconhecimento à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), por possibilitar o afastamento de minhas funções como professora e psicóloga, no decorrer deste estudo, e por abrir as portas do sistema educacional do DF para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço à escola, às professoras e aos alunos que aceitaram participar do processo investigativo, que perpassou todo o ano letivo de 2015, colaborando, voluntariamente, com seus conhecimentos e experiências no processo de produção do conhecimento aqui desenvolvido.

RESUMO

O presente estudo tem como base os princípios da psicologia histórico-cultural e suas raízes teórico-metodológicas desenvolvidas a partir do materialismo histórico-dialético. A temática abordada se refere à atividade criadora no contexto do trabalho docente e teve como objetivos: 1) identificar quais situações pedagógicas eram consideradas atividades criadoras pelas docentes pesquisadas e os significados por elas partilhados acerca de tais atividades; 2) analisar os sentidos produzidos pelas docentes acerca da atividade criadora no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas; 3) problematizar os fatores histórico-culturais que favorecem ou limitam o desenvolvimento de atividades criadoras no contexto escolar. Para contemplar tais objetivos desenvolveu-se uma experiência formativa com um coletivo constituído por 10 professoras que atuavam em regência de classe, 1 professora substituta, 1 orientadora educacional; 1 professora da equipe especializada de apoio à aprendizagem; 1 supervisora pedagógica e 1 coordenadora pedagógica da escola, totalizando 15 participantes. Os instrumentos e procedimentos utilizados se inspiraram na clínica da atividade, formulada por Yves Clot e envolveram: a) 11 encontros com o coletivo docente, nos quais foram realizados processos de co-análise de situações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula articuladas a discussões relacionadas à temática *imaginação e criação no contexto escolar*; b) 3 videograções de situações habituais de em sala de aula; c) 2 autoconfrontações simples (análise das videograções produzidas envolvendo a docente responsável pela turma filmada e a pesquisadora) e 2 autoconfrontações cruzadas (envolvendo a docente responsável pela turma filmada, outra professora do coletivo docente e a pesquisadora). Com base nos objetivos propostos e na análise dos dados foram constituídos três eixos de análise, a saber: 1) significados docentes compartilhados, a sala de aula e a atividade criadora: “Em quais situações pedagógicas existe criação?”; 2) sentidos produzidos acerca da atividade criadora na sala de aula: concepções docentes; 3) sobre os fatores histórico-culturais que favorecem ou limitam o desenvolvimento de atividades criadoras no contexto escolar. Em síntese, os principais resultados que podem ser destacados de tais eixos são que: 1) a atividade criadora é identificada pelas docentes, primeiramente, associada às respostas dos alunos às atividades desenvolvidas; 2) as professoras apontam que as situações pedagógicas que podem propiciar o desenvolvimento de atividades criadoras envolvem o trabalho coletivo e dialógico em sala de aula entre professor e aluno e entre os alunos. Este, por meio da produção conjunta/partilhada do conhecimento e de uma mediação docente deliberada/criadora, promove desafios cognitivos e pedagógicos, fazendo emergir a produção/criação de conhecimentos inusitados; 3) as docentes apresentam sentidos contraditórios e dicotomizados acerca do que é e de como se desenvolvem as atividades criadoras, compreendendo-as como opostas às atividades reprodutoras e aos processos de imitação, bem como acerca dos processos de imaginação/criação e os de aprendizado/cognição. Enfim, é possível identificar diferentes dimensões criadoras nas atuações docentes, que evidenciam níveis de adesão e de consciência acerca das contradições vividas no sistema educacional e social. Além disso, foi possível observar a dimensão cultural da imaginação que, como outras funções psicológicas superiores, se constitui a partir das condições sociais da experiência.

Palavras-chave: Atividade criadora, imaginação, trabalho docente, psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

The present study is based on the principles of historical-cultural psychology and its theoretical-methodological roots developed from historical-dialectical materialism. The thematic approach referred to the creative activity in the context of the teaching work and had as objectives: 1) identify which pedagogical situations were considered creative activities by the researched teachers and the meanings shared by them about such activities; 2) analyze the senses produced by teachers about creative activity in the development of their pedagogical activities; 3) to problematize the historical-cultural factors that favor or limit the development of creative activities in the school context. In order to contemplate these objectives, a formative experience was developed with a group composed of 10 teachers who worked in class regency, 1 substitute teacher, 1 educational supervisor; 1 teacher of the specialized team to support learning; 1 pedagogical supervisor and 1 pedagogical coordinator of the school, totaling 15 participants. The instruments and procedures used were based on the clinical practice of the activity, formulated by Yves Clot and involved: a) 11 meetings with the teaching collective, involving processes of co-analysis of pedagogical situations developed in the classroom articulated to the discussions related to thematic imagination and creation in the school context; b) 3 videotapes of usual situations in the classroom; c) 2 simple self-confronts (analysis of the videotapes produced involving the teacher responsible for the filmed and the researcher) and 2 cross-self-confrontations (involving the teacher responsible for the filmed group, another teacher of the teaching group and the researcher). Based on the proposed objectives and the abstraction and analysis of the data, three axes of analysis were constituted: 1) shared teaching meanings, the classroom and the creative activity: "In what pedagogical situations is there creation?"; 2) senses produced about creative activity in the classroom: teacher conceptions; 3) on the historical-cultural factors that favor or limit the development of creative activities in the school context. In summary, the main results that can be highlighted from these axes are that: 1) creative activity is identified by the teachers, first, associated with the students' responses to the activities developed; 2) although they have difficulties in recognizing themselves in the activities they produce, in identifying the processes and results of their work as creators, the teachers point out that the pedagogical situations that can foster the development of creative activities involve collective and dialogic work in the classroom. a teacher-student class and among the students, who, through the joint / shared production of knowledge and a deliberate and creative teaching mediation, promote cognitive and pedagogical challenges, leading to the emergence of unusual knowledge production / creation. 3) teachers present contradictory, dichotomized and distorted meanings about what creative activities are and how they develop, understanding them as opposed to reproductive activities and imitation processes, as well as about the processes of imagination / creation and the processes of learning / cognition. Finally, it is possible to identify different levels of creation in teaching activities, which show levels of adherence and awareness about the contradictions experienced in the educational and social system. In addition, it was possible to observe the cultural dimension of the imagination, which, like other higher psychological functions, is constituted and developed from the social conditions of experience.

Key words: Creative activity, imagination, teaching work, historical-cultural psychology.

SUMÁRIO

Apresentação	13
Introdução – A relação entre trabalho, linguagem e produção imaginária no processo de constituição humana	18
A linguagem como produção humana	26
A atividade criadora do homem e suas bases ontológicas: trabalho, linguagem e imaginação	37
Capítulo 1 - Trabalho e criação no contexto de produção capitalista.....	50
1.1. Teleologia, causalidade e a ontologia do ser social: objetivação e subjetivação do/no trabalho	54
1.2. A atividade criadora/criatividade a serviço da lógica do capital	60
1.3. O trabalho educativo na dimensão do trabalho capitalista.....	68
Capítulo 2 – O trabalho docente no contexto das relações capital/trabalho.....	74
2.1. A naturalização dos processos de intensificação e precarização do trabalho docente na cultura do desempenho	80
2. 2. Atividade criadora/criatividade: a competência do século XXI	93
Capítulo 3 – Atividade criadora/criatividade e trabalho docente - criar para quê? - delimitação de estudo	96
3.1. Os estudos da psicologia histórico-cultural acerca da atividade criadora e o trabalho docente	118
3.2. Objetivos	135
Capítulo 4 – Metodologia.....	136
4.1. Caracterização do campo	145
4.1.1. A escola	145
4.1.2. Estrutura física da escola.....	146
4.1.3. As participantes	147
4.2. Desenho metodológico da pesquisa	149
4.3. Instrumentos e Procedimentos de análise de dados	153
Capítulo 5 – Significados docentes compartilhados, a sala de aula e a atividade criadora: “Em quais situações pedagógicas existe criação?”	155
EPISÓDIO 1 – Atividades criadoras identificadas nas respostas dos alunos às atividades pedagógicas desenvolvidas	155
EPISÓDIO 2: “Às vezes a gente não está percebendo que criou, que inovou!”	162
EPISÓDIO 3 - O trabalho coletivo como espaço para a criação	169

Capítulo 6 – Sentidos produzidos acerca da atividade criadora na sala de aula:	
concepções docentes.....	187
EPISÓDIO 4 - “Eu, realmente, nunca parei para tentar criar!”	187
EPISÓDIO 5 - A atividade criadora/criatividade em oposição à aprendizagem	202
EPISÓDIO 6 – “... você escolhe determinada metodologia, você abandona outra. Por exemplo, a criatividade dos alunos!.....	209
Capítulo 7 – Sobre os fatores histórico-culturais que favorecem ou limitam o desenvolvimento de atividades criadoras no contexto escolar	218
EPISÓDIO 7- A rotina escolar como empecilho para a criação.....	218
EPISÓDIO 8: O professor e seu papel no desenvolvimento dos processos criadores	232
Capítulo 8 – Resultados: comentários gerais	252
Capítulo 9 – Considerações finais	259
Referências	264
Apêndice 1	286
Apêndice 2	287
Apêndice 3	288
Apêndice 4	289
Apêndice 5	290

Apresentação

As condições objetivas que constituem a atividade docente na atualidade são amplamente problematizadas no âmbito acadêmico. Tais condições apontam para a necessidade de uma transformação radical das estruturas educacionais, que estão em desacordo com as exigências formativas da maioria da população brasileira. E, neste contexto, para quem atua e convive no cotidiano do universo educacional, a distância entre teoria e prática, muitas vezes, parece impor barreiras intransponíveis.

Inserida há 17 anos em instituições públicas de educação básica, atuando como psicóloga, percebo que a maior parte das demandas e queixas escolares apresentadas por professores estão voltadas para questões fenomênicas. De um modo geral, observa-se o foco de tais queixas em sintomas/comportamentos e *déficits* de aprendizagem apresentados por alunos, individualmente, não sendo problematizados, no contexto educacional, os diversos fatores e condições que regem a atual sociabilidade e que se refletem na efetivação de processos de escolarização e/ou de ensino-aprendizagem rígidos e mecanizados.

Em minha pesquisa de mestrado – a partir de minha experiência como psicóloga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, acompanhando e mediando processos de inclusão de alunos com diversas necessidades educacionais especiais no contexto escolar –, inquietava-me a dificuldade e resistência por parte de muitos professores em discutir e rever seus modos de atuação, sua prática pedagógica em prol do desenvolvimento dos alunos.

Focalizei, então, na investigação realizada na época, a articulação entre práticas e concepções pedagógicas envolvidas nos processos de inclusão/exclusão dos alunos com deficiência intelectual. Pude depreender daquela experiência que, na realidade, os

desafios e entraves para transformações ou processos de inovação na prática docente envolviam não só o trabalho pedagógico com os *alunos incluídos*, mas os processos educacionais desenvolvidos com todos os alunos (com as turmas).

De um modo geral, não eram priorizados, nos espaços escolares, um tempo para o estudo e a análise coletiva dos fundamentos, concepções, políticas, diretrizes e ideologias que subjazem os currículos e projetos pedagógicos implementados. Também não ocorria uma efetiva sistematização de uma prática pedagógica coletiva, limitando os processos de criação e recriação das atividades desenvolvidas.

Nesse ínterim, partindo do princípio de que os processos de imaginação e criação são fundamentais para as transformações e revoluções no desenvolvimento do trabalho docente e dos alunos, a proposta deste trabalho foi identificar, a partir de uma experiência formativa em um coletivo docente: quais situações pedagógicas são identificadas pelas docentes como atividades criadoras e quais os significados por elas compartilhados acerca destas atividades? Em um desdobramento, quais os sentidos produzidos pelas docentes acerca das atividades criadoras no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e quais fatores históricos e culturais favorecem ou limitam seu desenvolvimento em sala de aula?

A partir de tais questões, esta pesquisa promoveu processos de co-análise, entre as docentes, das atividades pedagógicas por elas realizadas articulados às discussões e aos adensamentos teóricos acerca do desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora em sala de aula. Foram problematizadas, no contexto desta pesquisa, por meio da mediação dialógica, as possibilidades e desafios para superações, mesmo que parciais, de possíveis processos de alienação e mecanização presentes nas práticas de ensino analisadas.

Tendo como base os princípios teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e suas raízes marxianas, na introdução foi discutida a intrínseca relação entre

trabalho, linguagem e produção imaginária no processo de constituição humana. Explana-se, neste capítulo, como o desenvolvimento da imaginação em intrínseca relação com a linguagem, aqui concebida como signo e/ou processos de significação, está ontologicamente associada e se constitui, no e pelo desenvolvimento do trabalho, na gênese de toda atividade criadora.

Em sequência, no capítulo 1, problematiza-se a relação entre trabalho e criação nas condições de produção do sistema capitalista e a decorrente distorção da essência ontológica do trabalho para atender aos fins mercadológicos e à lógica do capital. Problematiza-se também a concepção da atividade criadora e/ou criatividade, sob a égide do capital, como uma ferramenta ou competência externa aos sujeitos e passível de ser treinada, bem como a função e papel social do trabalho educativo nesse contexto.

Em continuação à discussão sobre as temáticas anteriores, no capítulo 2, são focalizados os fatores que tangenciam o desenvolvimento do trabalho docente no contexto das relações capital/trabalho. Nessa direção, são apontados os processos de intensificação e precarização do trabalho docente, de modo a asseverar dinâmicas de alienação. Por último, faz-se uma discussão sobre as concepções de criatividade, compreendida como competência fundamental e imprescindível no mundo atual, no sentido de atender às demandas e contínuas mudanças do processo de produção do capitalismo tardio.

A seguir, no capítulo 3, é realizado um panorama dos estudos produzidos nos últimos 10 anos, a partir de algumas bases de dados que abrangem trabalhos nacionais e internacionais, acerca da temática atividade criadora/criatividade e trabalho docente. Verifica-se quais são as concepções que fundamentavam teoricamente a temática nesses estudos e, conseqüentemente, para quais fins ela era direcionada. Em sequência, são

apresentadas as pesquisas que se fundamentaram na Psicologia histórico-cultural e os objetivos que nortearam o processo investigativo (conforme elencado anteriormente).

No capítulo 4, são desenvolvidos os aspectos teórico-metodológicos da presente pesquisa. O capítulo inicia-se com a apresentação dos pressupostos do materialismo histórico dialético e da psicologia histórico-cultural acerca de como se compreende o processo de pesquisa e a produção do conhecimento. Em seguida, são apresentadas as principais características do trabalho de campo, o desenho metodológico da pesquisa, que se inspirou nos instrumentos e procedimentos da clínica da atividade, desenvolvidos por Yves Clot. Ao final, são construídos os procedimentos e eixos de análises dos dados da pesquisa, evidenciados nos capítulos subsequentes.

No capítulo 5, são apresentados e analisados três episódios de pesquisa referentes ao eixo de análise 1, intitulado “Significados docentes compartilhados, a sala de aula e a atividade criadora: Em quais situações pedagógicas existe criação?”. Nesse capítulo, também um eixo de análise, os episódios elencados se relacionam a situações pedagógicas que, na visão das docentes, apresentam resultados e características que as identificam como atividades criadoras.

No capítulo 6, são selecionados também três episódios relacionados ao eixo de análise 2, denominado “Sentidos produzidos acerca da atividade criadora na sala de aula: concepções docentes”. Nos episódios analisados, ficam evidenciados um distanciamento entre os significados partilhados pelas docentes acerca do que identificam como uma atividade criadora e os sentidos produzidos no cotidiano da sala de aula.

No capítulo 7, eixo 3, intitulado como “Sobre os fatores histórico-culturais que favorecem ou limitam o desenvolvimento de atividades criadoras no contexto escolar” são analisados 2 episódios. Tais episódios evidenciam diferentes aspectos, fatores e

condições que, no contexto educacional, favorecem ou limitam os processos criadores das professoras e, conseqüentemente, de seus alunos.

No capítulo 8, é elaborada uma síntese das análises produzidas nos três eixos acima citados, apontando-se as principais evidências e desdobramentos abstraídos desse processo investigativo, destacando-se a experiência docente e seu fundamental papel na mediação de uma nova práxis social.

Para finalizar, no capítulo 9 são apresentadas as considerações finais do trabalho, ressaltando-se os principais apontamentos e implicações para o campo científico, educacional e social.

Introdução – A relação entre trabalho, linguagem e produção imaginária no processo de constituição humana

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (Engels, 1999, p. 4)

O materialismo histórico dialético, cuja formulação é fundamentada na teoria social desenvolvida por K. Marx (1817-1883) e F. Engels (1820-1895), tem como premissa central a compreensão do trabalho como uma categoria ontológica fundante do processo de constituição humana (Marx & Engels, 1998). Trata-se de uma objetivação fundamental, em cujo processo está a gênese das características essencialmente humanas, e a partir da qual derivam todas as outras objetivações do homem. É pelo trabalho que o ser humano se constitui como ser social capaz de criar, transformar e projetar a realidade e, conseqüentemente, a si mesmo.

Nessa linha argumentativa, conforme afirmam Marx e Engels (1998), somente ao produzir seus próprios meios de existência, o homem se distingue dos animais, passando a determinar sua própria vida material. Para tal afirmação, os autores partem de uma concepção de ser humano contrária àquela que norteava as teorias idealistas dos jovens hegelianos¹.

¹ Os Jovens Hegelianos ou Hegelianos de esquerda faziam parte de uma corrente idealista na filosofia alemã dos anos 30 a 40 do século XIX. Eles teciam conclusões radicais da filosofia de Hegel (1770-1831) e buscavam fundamentar a necessidade da transformação burguesa da Alemanha. Dentre os filósofos que compunham o movimento dos jovens hegelianos estavam D. Strauss (1808-1874), B. Bauer (1809-1882) e E. Bauer (1820-1886), M. Stirner (1806-1856) e outros. L. Feuerbach (1804-1872) também partilhava as suas ideias, por algum tempo, bem como K. Marx e F. Engels na sua juventude. No entanto, estes últimos romperam, posteriormente, com os jovens hegelianos, submetendo à crítica a sua natureza idealista e pequeno-burguesa em *A Sagrada Família* (1844) e em *A Ideologia Alemã* (1845-1846) (Lénine, 2006).

Para esses, a essência humana era entendida a partir de uma visão de homem abstrato, isolado, fruto da representação. Em outras palavras, a essência do homem tinha como base concepções ontológicas que a definiam como uma categoria pré-formada por uma instância transcendente que, embora fundante e determinante da história da humanidade, não era passível de ser por ela transformada (Lessa, 2001).

Enquanto isso, na concepção de Marx e Engels (1998), a essência humana é imanente; um homem concreto, de carne e osso, que se desenvolve e se transforma por meio da práxis (ação consciente transformadora), em suas atividades e condições reais de vida. Trata-se de uma concepção que situa dialeticamente o homem entre o protagonismo histórico e as determinações que formam uma totalidade psíquica dinâmica, a qual tem como fonte basilar a produção material. Por conseguinte, as ideias produzidas pelo homem, bem como seu desenvolvimento não existem de forma autônoma e prévia, pois elas são históricas e costuradas, se assim podemos dizer, a partir de condições concretas de existência.

Sobre isso Lessa (2001, p. 94) afirma que

. . . superando todas as concepções ontológicas anteriores, a essência, em Marx, tal como o fenômeno, é uma determinação inerente à história, é uma categoria absolutamente processual. Não mais se distingue por ser ela, a essência, eternamente fixa, a-histórica, enquanto o fenômeno seria o *locus* da mudança, do efêmero, do histórico.

Portanto, nessa perspectiva, os seres humanos, ao desenvolverem diferentes formas de objetivação, de ação sobre a natureza, ao produzirem sua própria vida material para atender suas necessidades, “. . . transformam, com a realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Nesse sentido, não é a consciência que

determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx & Engels, 1998, pp. 19-21).

Assim, historicamente, o desenvolvimento dos diversos modos de organização e de produção que caracterizaram os diferentes tipos de sociedade estão associados, na análise marxiana, ao aumento das populações, que só ocorreu em razão do intercâmbio entre os indivíduos. Tal intercâmbio é intensificado e se complexifica na medida em que os homens precisam se organizar coletivamente em torno do trabalho para criação de instrumentos, para produção de meios de sobrevivência diferenciados e cada vez mais complexos; novas demandas e/ou necessidades emergem na relação do homem com a natureza e dos homens entre si.

Conforme explanação de Marx e Engels (1998, p. 21) acerca da história humana, . . . somos obrigados a começar pela constatação de um primeiro pressuposto de toda existência humana, e portanto de toda história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, morar, comer, vestir e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda história que se deve ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida.

Portanto, inicialmente, o trabalho como especificidade humana é “um processo entre o homem e a natureza” (Marx, 1996, p. 297), no qual o homem intervém, de forma consciente, reguladora sobre a natureza, no sentido de modificá-la e de abstrair dela seus modos de subsistência; a satisfação de suas necessidades. Porém, como parte dessa natureza, ao produzir seus meios de ação sobre ela, o ser humano também se modifica e

desenvolve outras necessidades para além de suas demandas básicas/biológicas de sobrevivência.

No entanto, o que efetivamente caracteriza o trabalho humano, na perspectiva marxiana, não é somente a capacidade de o homem, por sua ação, transformar a natureza, a matéria natural. Mas o fato de ser capaz de delinear, traçar os objetivos e os meios (objetos, matérias primas) necessários para concretização de sua ação previamente, em sua imaginação. Nesse sentido, o trabalho é uma ação/transformação intencional do homem sobre a natureza orientada a um fim. Diferentemente dos animais, que modificam a natureza de modo involuntário e da mesma forma por séculos, o ser humano projeta em sua consciência as ações e resultados de suas práticas (Lessa & Tonet, 2011).

Nas palavras de Marx (1996, p. 303):

. . . o processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Em sua trajetória intelectual, Lukács (1885-1971), importante filósofo húngaro, se propôs a recuperar o caráter essencial e revolucionário da obra de Marx, abstraindo de sua teoria social uma Ontologia do ser social (Tonet, n.d.). Nessa direção, Lukács (2013) defende que o trabalho contém, em suas nuances, todas as determinações que dão origem ao *novo* no ser social, podendo ser “considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social” (p. 35).

Na esteira de Lukács, Lessa (2012, p. 25) define o trabalho como “uma atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social”, ressaltando

a centralidade deste para a existência social humana. De fato, o trabalho, na acepção marxiana, deve ser entendido como ato intencional que tem por objetivo produzir e reproduzir a vida material, como condição *sine qua non* da existência humana e como uma eterna necessidade, sempre presente nas diversas formas de sociabilidade. Ou seja, ele é a base para o desenvolvimento do homem social, desvinculando-o de determinações puramente biológicas.

Sobre isso, Lukács (1981, p. 25) afirma que:

O homem foi definido como o animal que constrói os seus próprios utensílios. É correto, mas é preciso acrescentar que construir e usar instrumentos implica necessariamente, como pressuposto imprescindível para o sucesso do trabalho, que o homem tenha domínio sobre si mesmo. Esse também é um momento do salto a que nos referimos, da saída do homem da existência puramente animalesca. . . . Também sob este aspecto o trabalho se revela como o instrumento da autocriação do homem como homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua auto-realização, que também implica, obviamente, nele mesmo um retrocesso das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social.

Portanto, o trabalho consiste em uma atividade exclusivamente humana que está na essência do salto desenvolvimental do homem (do biológico para o social). Trata-se de uma atividade consciente – caracterizada por Lukács como um *pôr teleológico* –, cujo fim está associado à transformação da matéria natural em objetos úteis (em valores de uso) que venham ao encontro das necessidades do ser social. Tais necessidades sempre levam à formação de novas objetivações que não são apenas de ordem instintiva, imediata

e/ou circunscritas por determinações biológicas/genéticas e de sobrevivência, conforme sinalizamos anteriormente.

O *pôr teleológico* para Lukács (2013) consiste em uma *consciência que põe fins* e está relacionado à capacidade humana de traçar idealmente, de imaginar e elaborar conscientemente as finalidades e objetivos de sua atividade, estando, portanto, presente em todo processo teleológico. Nas palavras do autor:

Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar à consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico. Em consequência, conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente. (Lukács, 2013, p. 37)

Desse modo, as objetivações humanas, conforme discutido por Lessa e Tonet (2011), sempre resultam em uma transformação da realidade. Ao mesmo tempo que produzem uma nova situação, modificam o indivíduo que também aprende (e apreende) algo inusitado ao executar uma nova intervenção sobre a natureza.

Húngaro (2008, p. 101), a partir das premissas marxianas, elenca três momentos fundamentais e indissociáveis que compõem a categoria do trabalho e constituem a essência do ser social. Estas são delimitadas pelo autor como: *o projeto, a execução e o produto*, conforme apresentado a seguir.

- 1) No primeiro momento, do projeto, o indivíduo planeja e antecipa em sua consciência, a partir de necessidades concretas e das diversas alternativas e conhecimentos dispostos na realidade, uma prévia ideação acerca dos

objetivos ou fins a serem atingidos (intencionalidade); dos meios (objetos e matérias primas necessários) e dos resultados a serem alcançados pela sua ação. Essa prévia ideação consiste em um ato de teleologia que se apoia na materialidade. Nesse sentido, quanto mais o homem se apropria dessa materialidade, maiores as condições de projetar.

Sobre essa questão da prévia ideação, temos a clássica citação de Marx (1996, p. 298),

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente.

- 2) No segundo momento, da execução, o indivíduo executa o projeto idealizado, transformando a natureza e se transformando, na medida em que enfrenta em sua atuação obstáculos e desafios não previstos aos quais tem que resolver. Estabelece-se, então, um processo de objetivação do homem na natureza e de subjetivação da natureza no homem.
- 3) No terceiro momento, a prévia ideação se materializa em um objeto novo, emerge um resultado que se concretiza em uma produção material e/ou simbólica, a qual alterará a realidade e fará parte do acervo histórico-genérico da humanidade.

Acerca desse processo de materialização do novo, Lukács (2013, p. 9) afirma que Com efeito, tal essência consiste nisto: um projeto ideal alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na

realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo de qualitativamente e radicalmente novo.

Logo, é por meio do trabalho, no sentido até então considerado, que o homem instaura um contínuo processo de criação, que se caracteriza pela transformação da natureza e autotransformação humana e no qual o homem reproduz a si mesmo de formas inusitadas e cada vez mais amplas (Tonet, 2012). Nesse processo, o homem, ao se objetivar, se apropria de um conjunto cada vez maior de elementos que compõem o acervo genérico da humanidade e, ao mesmo tempo, exterioriza novos patamares de singularidade desenvolvidos, em um constante vir a ser, o que lhe permite “. . . agir de forma sempre mais consciente e livre, isto é, dominando o processo de autoconstrução de si mesmo e do mundo” (Tonet, 2012, p. 20).

Por conseguinte, é importante ressaltar que, embora em uma perspectiva lukacsiana, o trabalho seja a protoforma (forma original e primária) do ser social e da práxis humana, ele não se limita à relação direta do homem sobre natureza (*teleologia primária*). O ser social, como *complexo dos complexos*, se desdobra em outras formas de atuação no desenvolvimento da práxis social, nas quais o objetivo primeiro é influenciar outras consciências (*teleologia secundária*).

Em outros termos, as teleologias primárias, de acordo com os princípios lukacsianos, estão relacionadas ao intercâmbio direto do homem com a natureza, tendo por finalidade transformar matérias primas/objetos em valores de uso, enquanto as teleologias secundárias têm por objetivo influenciar outros indivíduos na realização de determinadas posições (Lima, 2009). Desse modo, os complexos mais evoluídos da práxis social, como a educação por exemplo, são denominados por Lukács como posições teleológicas secundárias, pelo fato de só poderem se realizar no ser social já constituído,

ou seja, quando o salto ontológico (passagem do ser biológico para o ser social) já tenha sido estabelecido (Carmo, 2008).

Tais teleologias de caráter secundário caracterizam os complexos mais evoluídos da práxis social, justamente por serem compostas de mediações amplas, diversas e complexas. Mas continuam mantendo com o trabalho (complexo original) uma relação de simultânea identidade e não identidade, pois, embora cada complexo tenha suas especificidades, eles preservam as bases de sua protoforma ou forma original (Lukács, 2013).

Destarte, a linguagem é entendida por Lukács como um dos complexos que constitui o ser social. Com efeito, mesmo tendo sua gênese nas necessidades oriundas do trabalho, a linguagem é ressaltada pelo autor por apresentar em seu desenvolvimento “uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca, e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime a permanência dessas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica” (Lukács, 2013, p. 64).

A partir dos princípios da psicologia histórico-cultural e suas bases marxistas, discutiremos, a seguir, o papel dessa intrínseca e indissociável relação entre trabalho e linguagem e sua fundamental importância para o desenvolvimento humano.

A linguagem como produção humana

L. S. Vigotski (1896-1934), precursor da psicologia histórico-cultural, juntamente com seus principais colaboradores, A. Luria (1902-1977) e A. Leontiev (1903-1979), desenvolveu sua teoria, após a consolidação da revolução socialista, em 1917, em um momento histórico crucial para a nação russa (Lucci, 2006). Naquele período, o país enfrentava um processo de reconstrução, passando por vários problemas de ordem social e econômica, o que suscitou em Vigotski (2013) a necessidade de propor, mediante a

sociedade que se erigia, uma nova Psicologia. Para o autor, a Psicologia enfrentava uma crise de fundo teórico-metodológico que não se reduzia aos limites do pensamento científico da Rússia, mas era mundial. Essa crise, conforme discute o autor, era permeada, principalmente, pelo fortalecimento e pela intensificação das atividades das correntes idealistas e subjetivistas na Europa e do Behaviorismo, cujos avanços eram absorvidos pela reflexologia russa, na América do Norte.

A proposta de Vigotski para uma nova Psicologia se baseava na ideia de uma ciência que tivesse como base uma concepção monista de homem e de desenvolvimento, uma ". . . ciência do comportamento do homem social e não do mamífero superior" (Vigotski, 2013, p. 62, tradução nossa)². Nessa nova perspectiva, o ser humano, psique e comportamento, interno e externo, individual e social, emoção e razão, corpo e mente não seriam concebidos como esferas distintas, mas como unidades, que se constituem, dialética e reciprocamente, de modo indissociável.

Para isso, o autor bielorrusso buscou no materialismo histórico-dialético as raízes de sua elaboração teórica, engajando-se na concepção de uma psicologia efetivamente marxiana. O autor centrou suas energias no estudo científico de como se desenvolvem as funções mentais superiores, especificamente humanas, dando ênfase primordial, nesses estudos, às descobertas acerca da gênese histórico-cultural desses processos (Elhammoui, 2010).

Nessa direção, Elhammoui (2010) afirma que, ao investigar a natureza oculta dos processos mentais superiores e da consciência, Vigotski analisou o papel da cultura, da história, das condições materiais, das posições e da interação social, dos instrumentos e signos (linguagem) no desenvolvimento dos processos humanos de pensamento e consciência. O autor ressalta que o conceito marxiano de relações sociais de produção

² “. . . ciencia del comportamiento del hombre social y no del mamífero superior”. (Vigotski, 2013, p. 62)

ocupa um papel central na teoria de Vigotski e constitui uma apropriada unidade de análise da vida mental humana.

Na concepção de Vigotski (2000), o ser humano não é apenas um organismo inserido em um contexto social, mas é o próprio conjunto das relações sociais, sendo a sua natureza mental a representação da totalidade dessas relações internalizadas e transformadas em estruturas e funções individuais. Como questiona e afirma o próprio autor: “O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (Vigotski, 2000, p. 33).

Portanto, a partir das premissas marxistas, Vigotski e seus colaboradores defendem o papel fundante do movimento dialético da totalidade social na gênese do desenvolvimento dos processos de consciência ressaltando as complexas relações nas quais a vida mental é forjada (Elhammoumi, 2010). Os autores também apontam, a partir dos estudos de Engels, a importância fundamental da linguagem, como sistema simbólico, na transformação do pensamento prático em pensamento verbal e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, das funções intelectuais voltadas para o controle do próprio comportamento (Tuleski, 2000).

Com relação às ideias desenvolvidas por Engels (1999), ao discorrer sobre o processo de humanização do macaco (no decorrer de centenas de milhares de anos), Vigotski primeiramente destaca, de um ponto de vista filogenético, as evidências de como a transformação e/ou dominação da natureza teve início com o advento e o aperfeiçoamento do uso das mãos. Esse aprimoramento – que acontece associado à simultânea adaptação dos pés à posição ereta – é desencadeado, a princípio, por necessidades vitais de sobrevivência e adaptação ao meio circundante.

Conforme descrito por Engels (1999, p. 5):

Há muitas centenas de milhares de anos, numa época, ainda não estabelecida, em definitivo, daquele período do desenvolvimento da Terra que os geólogos denominam terciário, provavelmente em fins desse período, vivia em algum lugar da zona tropical — talvez em um extenso continente hoje desaparecido nas profundezas do Oceano Índico — uma raça de macacos antropomorfos extraordinariamente desenvolvida. . . . É de supor que, como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram-se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem.

Tal processo de desenvolvimento possibilitou ao homem expandir seus horizontes, realizando novas e variadas descobertas relacionadas às propriedades dos objetos. Para além desse desenvolvimento fundamental, o autor ressalta que a divisão do trabalho significou, por exemplo, a crescente necessidade de cooperação e de ajuda mútua, exigindo dos homens a realização, de forma cada vez mais frequente, de atividades compartilhadas.

A partir da necessidade de operar coletivamente, Engels (1999) afirma que, além de se tornar imperativo a comunicação entre os indivíduos, se fez imprescindível a transmissão de informações e conhecimentos acerca dos instrumentos e invenções que eles desenvolviam para mediar sua relação com a natureza. Tal situação levou, segundo o autor, a um aperfeiçoamento gradativo e lento da laringe, por meio de modulações e produções de sons cada vez mais perfeitos e articulados. Nas palavras de Engels (1999, p. 10), “a comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada”.

Em síntese, conforme discutido por Silva (2012), ao longo da história filogenética, o ser humano, para fins de sobrevivência e preservação da espécie, precisou dominar e transformar a natureza, tendo, para isso, que estabelecer formas de organização coletiva cada vez mais complexas. Essas dinâmicas e formas de organização social, advindas do trabalho, possibilitaram ao homem ir além de seu campo perceptivo, libertando-o das imposições do seu meio circundante e permitindo-lhe agir sobre o ambiente de modo prospectivo, por meio de uma ação planejada.

A autora ressalta que, ao criar instrumentos e signos, a relação do homem com a natureza passa a ser mediada, e a atividade mental humana é totalmente modificada. Os instrumentos ampliam seu domínio e controle sobre a natureza, inserindo-o em um cenário cultural. Os signos (a linguagem) regulam e estruturam o campo simbólico, que é a base da atividade consciente e do funcionamento psicológico superior.

Luria (1991), ao estudar as raízes sócio-históricas do psiquismo e da atividade consciente no homem, nos traz apontamentos de que, simultaneamente à complexificação e ampliação das atividades práticas humanas, ou seja, *no e pelo* processo de trabalho social, emerge a linguagem como uma condição essencial no processo de constituição humana. O autor explica que a linguagem inicialmente era estruturada a partir de atos e gestos e somente a posteriori passou a ser determinada pelos primeiros sons utilizados para designar os objetos. O autor explica que tais sons, inicialmente, não existiam de forma autônoma e “entrelaçados na atividade prática, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam” (p. 79).

O autor chama a atenção para o fato de que somente milênios mais tarde a linguagem de sons começou a se diferenciar da ação prática, adquirindo independência. Surgem, então, as primeiras palavras que têm, primeiramente, a função de designar

objetos e, posteriormente, de distinguir ações e qualidades, o que levou, gradativamente, à formação da língua como um sistema de códigos.

Em uma análise mais ampla, Luria (1991) aponta três transformações essenciais no transcurso da evolução humana que só foram possíveis pela produção da linguagem. Primeiramente, a linguagem possibilitou discriminar objetos, focalizando-os e memorizando-os, o que permitiu ao homem lidar com a realidade para além do campo perceptivo, por meio da produção e reprodução de imagens. Ou seja: “a linguagem *duplica o mundo perceptível*, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores” (Luria, 1991, p. 80, grifos do autor).

Em segundo lugar, além de determinar os objetos, a linguagem possibilitou processos de abstração e generalização. Nesse sentido, é possível, por meio das palavras, abstrair as propriedades essenciais de vários artefatos, separando-os em categorias. Nas palavras do autor,

. . . a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas *meio de comunicação*, mas também o *veículo mais importante do pensamento*, que assegura a transição do *sensorial ao racional* na representação do mundo. (Luria, 1991, p. 81, grifos do autor)

Por fim, a linguagem permitiu a transmissão de informações produzidas ao longo da história. Essas informações e experiências, ao serem transmitidas e assimiladas, proporcionam o domínio de uma série de conhecimentos, habilidades, comportamentos historicamente desenvolvidos que jamais poderiam ser resultado de uma atividade independente e isolada de um indivíduo. Isto implica “que com o *surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico*

desconhecido dos animais, e que a *linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência*” (Luria, 1991, p. 81, grifos do autor).

Portanto, a linguagem, a palavra e/ou o signo, expressões usadas por Vigotski em diferentes momentos de sua obra, são entendidas no contexto dessa produção intelectual, como tudo que está no campo do simbólico e que é característico especificamente da produção humana, estando presente, em intrínseca relação com o trabalho, desde os primeiros atos intencionais do homem. Na perspectiva aqui adotada, a linguagem não se limita à função comunicativa, mas está na base de todos os processos que envolvem a atividade consciente do homem e sua constituição humana, histórica e social, sendo para Vigotski (2013) configurada como “. . . a origem social da consciência” (p. 12, tradução nossa)³.

Nessa direção, Delari (2010) afirma que linguagem/palavra/signo pode ser definida como uma ação social significativa que possibilita a relação humana histórica e culturalmente situada, intencional e consciente, sendo que esta emerge das relações sociais materiais, vinculadas à constituição da palavra significativa. Para o filósofo marxista da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975), a palavra, enquanto signo ou “fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 2014, p. 36), consiste em uma arena de lutas ideológicas: ela reflete e refrata a ideologia das estruturas sociais, os conflitos de classe e as relações de poder que permeiam o sistema social, se constituindo em “material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)” (Bakhtin, 2014, p. 37). Por conseguinte, cada palavra/signo contém vestígios e se configura como elemento fundamental da própria consciência, carregando em si processos cognoscitivos e afetivos que se integralizam no seu significado e se constituem nas bases do funcionamento psíquico superior.

³ “. . . el origen social de la consciencia”. (Vigotski, 2013, p. 12)

Sobre essa questão do significado como unidade entre pensamento e palavra Vigotski (2014, p. 289, tradução nossa, grifos do autor) assinala que:

Encontramos essa unidade, que reflete a união do pensamento e da linguagem, na forma mais simples, no *significado da palavra*. O significado da palavra, como tentamos explicar anteriormente, é a unidade de ambos os processos, que não admite mais decomposição e sobre a qual não se pode dizer o que representa: um fenômeno de linguagem ou de pensamento. . . . É um fenômeno de pensamento verbal ou de palavra com sentido, é *a unidade* do pensamento e da palavra.⁴

Em síntese, o autor ressalta que pensamento e palavra, embora com raízes distintas, se entrelaçam no decorrer do desenvolvimento do sujeito se unindo por meio do significado da palavra. Ele explica que significado e palavra são, na verdade, inerentes um ao outro (são coconstitutivos), sendo o primeiro a própria palavra vista por seu aspecto interno e/ou um aspecto que a constitui, pois sem significado uma palavra torna-se apenas um som vazio. O autor, portanto, defende que cada palavra é concebida como um conceito ou generalização da realidade, constituindo-se enquanto "o mais específico, mais autêntico e indubitável ato de pensamento" (Vigotski, 2014, p. 288-289, tradução nossa)⁵.

No entanto, o autor também adverte que a linguagem não consiste em uma reprodução exata da estrutura do pensamento, pois este se reestrutura e sofre modificações ao se transformar em signo. Isso significa que "o pensamento não se expressa na palavra, mas nela se realiza" (Vigotski, 2014, p. 298, tradução nossa)⁶.

⁴ Hemos encontrado esta unidad, que refleja la unión del pensamiento y el lenguaje, en la forma más simple, en el *significado de la palabra*. El significado de la palabra, como hemos intentado explicar anteriormente, es la unidad de ambos procesos, que no admite más descomposición y acerca de la cual no se puede decir qué representa: un fenómeno del lenguaje o del pensamiento. [...] Es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es *la unidad* del pensamiento y la palabra. (Vigotski, 2014, p. 288-289, grifos do autor)

⁵ "el más específico, más auténtico y más indudable acto de pensamiento". (Vigotski, 2014, p. 289)

⁶ "el pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella". (Vigotski, 2014, p. 298)

No pensamento e na linguagem, portanto, se encontra a chave para a compreensão da natureza da consciência humana, que tem na linguagem um aspecto fundamental para o seu desenvolvimento (como um todo) e não apenas de funções isoladas. O autor bielorrusso explica, por meio de uma analogia, que "a consciência é refletida na palavra da mesma forma como o sol em uma pequena gota de água"⁷, sendo "a palavra significativa como o microcosmo de a consciência humana"⁸ (Vigotski, 2014, p. 347, tradução nossa).

Nessa linha argumentativa, a linguagem e/ou a palavra são responsáveis no desenvolvimento humano pelas formas mais elevadas e complexas de ação, sendo impossível ao homem atuar sobre a realidade circundante de modo intencional e consciente sem a sua participação; criar imagens ou representações mentais acerca dessa realidade, significando-as; planejar ações e seus fins antes de executá-las, realizar projeções para o futuro, controlar o próprio comportamento, direcionando-o de modo a criar e transformar o meio e a si mesmo dialeticamente. Ou seja: é possível afirmar que a linguagem dá origem à ação e coincide com a ação; "a palavra é o final no qual culmina a ação"⁹ (Vigotski, 2014, p. 346, tradução nossa), não podendo haver trabalho fora da linguagem.

Ao analisar essa relação imbricada entre trabalho e linguagem, Lukács (2013, p. 35, grifo nosso) adverte:

No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social; parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o

⁷ "la consciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua". (Vigotski, 2014, pp. 346-347)

⁸ "la palabra significativa es el microcosmos de la consciencia humana". (Vigotski, 2014, pp. 347)

⁹ "la palabra es el final que culmina la acción". (Vigotski, 2014, p. 346)

esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social. No entanto, é preciso sempre ter claro que com essa consideração isolada do trabalho aqui presumido se está efetuando uma abstração; é claro que a sociabilidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc. surgem do trabalho, mas não numa sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto à sua essência, *simultaneamente*.

Nessa direção, A. Pino Sirgado (1933-2013), estudioso da obra de Vigotski, aponta que o que define toda ação consciente do homem, todo produto ou criação humana é a existência da ideia direcionada à ação – o que se denomina, na acepção marxiana de prévia ideação, conforme já discutido anteriormente. Contudo, Pino (2005), a partir de seus estudos da obra vigotskiana, acrescenta que essa prévia ideação, ideia ou representação, confere às produções humanas, as quais sempre são caracterizadas por um componente material e simbólico, uma significação ou um complexo agregado de símbolos.

O autor explica que a reconstituição interna do mundo externo (físico e social), no caso dos mamíferos superiores, se dá na forma de imagens sensoriais. Porém, especificamente nos seres humanos, tais imagens passam a ser objetos da consciência, o que implica na possibilidade de o homem distanciar-se e desprender-se da imagem do real que nele são formadas. Além disso, o ser humano agrega à imagem sensorial uma representação simbólica, possível pela criação de um sistema de signos – formas abstratas e convencionais (não arbitrárias, criadas pelos homens e aceitas pelas convenções sociais) –, de modo a operar uma forma de substituição da realidade.

O autor entende, portanto, que os signos são formas de o homem representar as imagens por ele produzidas acerca da realidade, o meio encontrado para expressar as ideias sobre esse real reproduzido nele por meio de imagens. Assim, ao mesmo tempo

que esse processo implica uma capacidade de distanciar-se de algo que constitui o próprio ato de percepção, também significa a possibilidade de pensar a realidade. Essa possibilidade se revela nas duas funções dos sistemas de signos e seu elemento comum, quais sejam: a de saber o que é a realidade (o que escapa à percepção) e a de dizer o que se sabe sobre essa realidade a alguém (daí o papel essencial da presença do outro na conformação da linguagem), sendo a significação o elemento comum às duas funções.

Sobre o que é a significação, Pino (2005, p. 147) afirma que

Para além do estrito significado etimológico (*sinum facere*, fazer sinal a alguém), significar é encontrar para cada coisa o signo que a representa para si e para o Outro. É passar do plano do perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, dessa forma, conhecê-las. É dizer o que elas são. Em suma, é conferir-lhes outra forma de existência. Isso é obra, ao mesmo tempo, da palavra e da ideia. O que nos permite dizer que é a ordem simbólica que confere à atividade biológica do homem sua capacidade criadora.

A partir de tais premissas, pode-se afirmar que existe uma estreita e indispensável relação entre trabalho, linguagem (entendida como ampla produção simbólica, representação) e imaginação/criação no processo de constituição/desenvolvimento do homem. Na verdade, sem o entrelaçamento das esferas da linguagem e da imaginação no processo de desenvolvimento do homem, no e pelo trabalho social, não haveria a possibilidade de qualquer criação e/ou produção cultural, no sentido de o homem poder conferir à natureza e a si mesmo, como parte desta natureza, uma significação; transformando, aperfeiçoando e planejando sua ação a partir de fins e resultados previamente ideados e cada vez mais complexos.

Tais processos são responsáveis por desencadear um salto ontológico qualitativo no desenvolvimento humano, pois “os processos de significação traduzem a dinâmica da *semiose* humana, expressão da capacidade criadora do homem” (Pino, 2005, p. 149, grifo do autor), conforme adensaremos a seguir.

A atividade criadora do homem e suas bases ontológicas: trabalho, linguagem e imaginação

A atividade criadora, na concepção da psicologia histórico-cultural, é parte constituinte e essencial do processo de humanização do homem e está intrínseca e dialeticamente associada à sua capacidade imaginativa. De fato, “ao transformar o ambiente, o homem cria. Para criar, imagina” (Silva, 2012, p. 21). A imaginação se apresenta, no ato de criação, como um processo psicológico (re)combinador que se objetiva em algo novo (Maheirie, Smolka, Strappazzon, Carvalho & Massaros, 2015). Ou seja: em uma configuração no real de um objeto ou produto inaugural (Silva, 2012).

Pino (2006) explica, a partir das contribuições da teoria de Vigotski, que as estruturas e funções psicológicas superiores (memória, atenção seletiva, percepção, imaginação, dentre outras) são convertidas dialeticamente, do social para o individual, e caracterizam, ao longo do processo evolutivo, a atividade especificamente humana. Esta, conforme ressalta o autor, embora tenha suas origens nas características gerais das atividades de todos os seres vivos, adquire novas formas relacionadas à autodeterminação, à liberdade e à consciência, constituindo-se como atividade criadora laboral.

A imaginação, especificamente, e as questões que a envolvem se constituíram como objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, em diferentes vertentes epistemológicas ao longo dos séculos. Geralmente, os estudos sobre esta temática tinham

por objetivo investigar as complexas relações entre produção de imagens, percepção e aspectos relacionados aos processos criativos. Além disso, a imaginação era, via de regra, concebida como uma *faculdade humana especial*, que se diferia das demais e era privilégio ou desventura, respectivamente, dos grandes gênios da humanidade (artistas e cientistas e suas criações) ou dos loucos (doentes mentais, com seus devaneios e fantasias) (Silva, Tejerina & Barbato, 2010).

Em contraponto, os estudos de Vigotski acerca dos processos de imaginação/criação na ontogênese trouxeram importantes contribuições sobre o papel da atividade imaginativa no desenvolvimento humano. Na realidade, Vigotski (2009) aponta que os processos de imaginação permeiam toda vida cultural do homem em seus diversos âmbitos (artístico, científico e técnico). Segundo o autor, esses processos se cristalizam (em objetos e produções cotidianas, materiais e simbólicas). Na mesma direção, Pino (2006), conclui que “a atividade imaginária precede toda e qualquer outra forma de atividade humana de natureza *criativa*; o que permite afirmar que, em última instância, o *imaginário* é o que define a condição *humana* do homem” (p. 48, grifos do autor).

O referido autor, na esteira de Vigotski, assinala que o processo ou a atividade criadora – desenvolvida e adquirida no e pelo desenvolvimento do trabalho em intrínseca relação com a linguagem e a capacidade humana de imaginar – possibilitou aos homens, conforme discutido em segmentos anteriores, a atuar sobre a natureza, a partir de objetivos previamente estabelecidos, de modo a transformá-la e transformarem-se a si mesmos em um mesmo ato. O autor ressalta que tal transformação, na perspectiva histórico-cultural, significa dar à natureza (da qual o homem é parte) uma nova forma de existência (material e simbólica).

Considerado em uma perspectiva lukacsiana, como categoria fundamental e imprescindível para o desenvolvimento do ser social (categoria ontológica central), o

trabalho como constituidor e modelo de toda práxis humana pressupõe a atividade criadora, pois

. . . através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material. (Lukács, 2013, p. 37)

Desse modo, seu desenvolvimento se dá amalgamado à capacidade de imaginação e/ou à “produção imaginária”, expressão utilizada por Pino (2006, p. 54), ao descrever a capacidade criadora do ser humano.

Com efeito, o simples fato de antecipar mentalmente a ação, o modo de realizá-la e o resultado esperado dela, revela, por si só, a capacidade criadora do homem. Fazer existir no plano da imaginação, como fala Marx, aquilo que ainda não se concretizou no plano real é dar existência a algo que não existia, ou seja, é um ato de criação. Seu valor de criação não fica reduzido pelo fato de ser no plano do imaginário, uma vez que é nesse plano que a criação do “objeto” ocorre, ficando à espera da sua possível transposição para os campos do real-concreto e do simbólico. É a essa criação que denomino aqui de “produção imaginária”.

Para melhor compreensão de como se dá esse processo de criação e imaginação Vigotski (2013), ao rememorar a clássica comparação de Marx entre o trabalho da aranha e do arquiteto, ressalta o fato de o tecelão ou arquiteto criarem suas obras previamente, no plano imaginário, antes de objetivá-las:

. . . isso não significa nada além do que a obrigatória duplicação da experiência no trabalho humano. No movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que já havia sido feito na mente do trabalhador, com modelos

semelhantes aos mesmos movimentos e ao mesmo material. Essa experiência duplicada, que permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa, não possui o animal. Conheceremos convencionalmente este novo comportamento como experiência duplicada.¹⁰ (Vigotski, 2013, p. 46, tradução nossa)

Em síntese, a experiência duplicada, à qual se refere o autor bielorrusso, consiste na atividade criadora humana que envolve a capacidade de produzir e antever no plano mental imagens, ideias, as quais, posteriormente, serão desenvolvidas e/ou objetivadas na realidade. Esses processos constituem a produção imaginária, expressão que “designa o resultado da atividade criadora do imaginário, seja no âmbito restrito da subjetividade – como a criação imagética, eidética ou afetiva, seja no âmbito da subjetividade objetivada – como a criação de objetos culturais: técnicos, artísticos, científicos, sociais etc” (Pino, 2006, p. 56).

Embora pareça algo simples, o desenvolvimento da atividade criadora envolve um complexo processo de abstração e representação da realidade e de elaboração conceitual. Sobre isso, Pino (2006) reitera que se a atividade humana se caracterizasse apenas como reprodutora, o futuro se constituiria unicamente como uma repetição do passado. Dessa forma não seria possível nos referirmos ao caráter humano e histórico do homem, pois tais aspectos pressupõem a existência de sua atividade criadora, de um ser que é também autor de sua história; história esta que é construída a partir de seu passado, de suas ações no presente e de suas projeções no futuro. Por conseguinte, “criar é uma necessidade da existência humana. Tudo o que exceda o marco da rotina e contenha algo

¹⁰ “. . . no significa otra cosa que la obligatoria duplicación de la experiencia en el trabajo humano. En el movimiento de las manos y en las modificaciones del material el trabajo repite lo que antes había sido realizado en la mente del trabajador, con modelos semejantes a esos mismos movimientos y a ese mismo material. Esa experiencia duplicada, que permite al hombre desarrollar formas de adaptación activa, no la posee el animal. Denominaremos convencionalmente esta nueva forma de comportamiento experiencia duplicada”. (Vigotski, 2013, p. 46)

novo, por pequeno que for, guarda relação, pela sua origem, com o processo criador” (Pino, 2006, p. 56).

Vigotski (2014) explica, com base nos trabalhos de Ribot (1839-1916), que para fundamentar a sua pretensa redução da imaginação a outras funções superiores, a psicologia tradicional a dividiu em dois tipos: imaginação reprodutora e imaginação criativa ou reconstrutiva. A primeira coincidiria com a própria memória e consistiria em reproduzir na consciência uma série de imagens a partir das experiências vividas. O que a diferenciaria da memória em si seria o fato de sua atividade não depender ou não estar atrelada a uma percepção imediata. Portanto, enquanto na atividade da memória *eu me recordo de algum lugar ao ver uma paisagem*, na imaginação reprodutora, *eu me recordo de um lugar ou imagem sem, necessariamente, ter visto uma paisagem ou objeto que me remeta a esse lugar ou a essa imagem*. Conforme afirma Vigotski (2014, p. 422, tradução nossa), para a velha psicologia:

A imaginação reprodutora é a própria memória. Para os psicólogos, era uma atividade da psiquê, com a qual reproduzimos na consciência uma série de imagens que vivemos, mas que reconstruímos sem que haja razões imediatas para fazê-lo. A atividade da memória, que consiste no surgimento na consciência das imagens vividas anteriormente, as quais não estão relacionadas com um motivo atual imediato para a sua reprodução foi chamada pelos antigos psicólogos, de imaginação.¹¹

Já a imaginação criativa, segundo Vigotski (2014), era definida na psicologia tradicional como um tipo de atividade que, embora também apresentasse elementos da

¹¹ “La imaginación reproductora es la propia memoria. Para los psicólogos era una actividad de la psique, con la que reproducimos en la conciencia una serie de imágenes que hemos vivido, pero que reconstruimos sin que existan motivos inmediatos para ello. La actividad de la memoria, consistente en la aparición en la conciencia de las imágenes vividas anteriormente y que no guarda relación con un motivo actual inmediato para su reproducción la llamaban los viejos psicólogos imaginación”. (Vigotski, 2014, p. 422)

imaginação reprodutora, não se fundia totalmente com a memória. Era considerada como uma atividade especial, mas vinculada, peculiarmente, à memória. Nesse sentido, Vigotski assinala que, para os porta-vozes da antiga psicologia, como Wundt (1832-1920) e Ribot, a imaginação criativa consiste na emergência de novas combinações de elementos anteriores, mas não na criação de algo totalmente novo.

O autor bielorrusso considera acertada a afirmação de tais psicólogos de que a atividade imaginária está intrinsecamente relacionada à memória, pois, para ele, tais estudiosos desvelaram o real substrato da imaginação: sua íntima conexão com a experiência acumulada e as impressões delas advindas. Porém, em contraponto, ele ressalta que existia outro aspecto do problema a ser considerado, que seria a investigação do que, efetivamente, constitui a base da atividade imaginária, ou seja, o que possibilita ao homem representar de forma totalmente nova, por meio de novas combinações, todas essas impressões ou imagens acumuladas.

Nesse sentido, Vigotski (2009) avança em seus estudos sobre imaginação e criação na infância e define a imaginação como uma atividade essencialmente humana que pode se cristalizar em um objeto externo, em uma produção estritamente eidética/ imaginária ou em um sentimento. Embora relacionada à memória (atividade reprodutiva), a imaginação para o autor não se limita apenas à reprodução de imagens ou à combinação de elementos de experiências anteriores. O autor explica que a plasticidade do cérebro humano permite ao homem, no processo de adaptação/desenvolvimento, alterar sua substância nervosa e manter as marcas dessas modificações, abrindo caminhos para a atividade criadora e/ou combinatória (dissociação e associação de elementos) que tem como base a atividade imaginária. Para ele,

. . . além da atividade reprodutiva é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora. Quando, na

imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou um quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando as marcas de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro. (Vigotski, 2009, p. 13)

Nessa direção, Smolka (2009) salienta que, ao destacar a plasticidade do organismo humano, Vigotski está afirmando que o ser humano, ao mesmo tempo que conserva ou reproduz as experiências vividas, também as transforma e amplia de modo criador. De fato, Vigotski apresenta avanços teóricos na compreensão de como se dá a relação entre imaginação e realidade e, segundo a autora, mostra de que forma, por meio de uma inter-relação funcional, intrínseca e dialética, “a imaginação se apoia na experiência, como a experiência se apoia na imaginação, como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções” (Smolka, 2009, p. 9).

Portanto, nos processos imaginativos, o ser humano não só reproduz aspectos do real, mas cria novas realidades, as quais não se configuram apenas como imitação desse real. Conforme afirma Cruz (2015), essa visão demonstra uma ruptura nos estudos de Vigotski com o conceito de imaginação pautado nos aspectos sensoriais e na imagem como cópia. Essa ruptura, segundo a autora, se dá em razão do papel fundamental dado pelo autor bielorrusso à linguagem no desenvolvimento ontogenético da atividade da imaginação.

A autora explica que há no processo de criação humana uma transformação do sujeito que, por meio de uma relação ética e estética com o outro, incorpora papéis da cultura fazendo emergir um processo de simbolização. Portanto, ao operar

simbolicamente, no campo da imaginação, o homem está elaborando conceitos, que envolvem, mas também vão além de uma dimensão lógica e racional. Nesse sentido, a ideia tradicional de que a imaginação é contrária ao desenvolvimento cognoscitivo está incorreta, pois a criança, por exemplo, ao brincar e imaginar também está produzindo conhecimentos que serão de extrema importância para o seu desenvolvimento.

Por conseguinte, nessa perspectiva de análise, a imaginação se constitui como a base para o desenvolvimento cognitivo/abstrato e conceitual dos indivíduos, envolvendo como sistema complexo e interfuncional as inter-relações específicas de várias funções superiores, dentre elas a percepção, a memória, o pensamento lógico e a emoção. O funcionamento mental humano e as relações entre as várias funções são estruturadas e mediadas pelo signo (a palavra). Para Vigotski (2014, p. 132, tradução nossa) a formação de conceito é

. . . o resultado de uma atividade complexa na qual as funções intelectuais básicas intervêm. O processo, no entanto, não pode ser reduzido a associação, atenção, imaginação, inferência ou tendências determinantes. Todos são indispensáveis, mas, ao mesmo tempo, insuficientes sem o uso do signo ou da palavra, como meio através do qual dirigimos nossas operações mentais, controlamos seu curso e as canalizamos para a solução da tarefa que enfrentamos.¹²

Logo, a imaginação se articula ao pensamento, à memória, à atenção e a outras funções psicológicas por meio da palavra (signo por excelência). A linguagem ocupa no decorrer do desenvolvimento um papel preponderante nessa complexa relação interfuncional, possibilitando um distanciamento do imediatamente percebido e

¹² “. . . el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas. El proceso, sin embargo, no puede ser reducido a la asociación, la atención, la imaginación, la inferencia o las tendencias determinantes. Todas son indispensables, pero, al mismo tiempo, insuficientes sin el uso del signo o la palabra, como el medio a través del que dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos”. (Vigotski, 2014, p. 132)

imprimindo um caráter de criação e produção às situações imaginárias, como discutido anteriormente.

Embora ter ou produzir imagens seja uma característica ou função herdada dos antepassados do homem, fazendo parte de uma condição biológica do ser humano, ela foi transformada a partir do desenvolvimento dos processos de consciência, “em uma função simbólica que, em termos simples, significa a capacidade de atribuir, às imagens que se formam nele, uma *significação* integrada no complexo sistema funcional — das funções de *pensar* (pensamento), de *falar* (linguagem) e de *agir* (atividade)” (Pino, 2012, p. 13, grifos do autor).

Nesse sentido, a partir das premissas vigotskianas, a imaginação “. . . deve ser considerada como uma forma mais complexa de atividade psíquica, como a união real de várias funções em suas relações peculiares”¹³ (Vigotski, 2014, p. 436, tradução nossa), sendo em razão de sua complexa forma de atividade e estrutura funcional, mais apropriado denominá-la de *sistema psicológico*. Tal denominação se justifica pelas complexas e variadas conexões e relações interfuncionais que caracterizam o funcionamento dos processos imaginários, pois:

Para tão complexas formas de atividade, que excedem os limites dos processos que costumamos chamar de funções, seria correto usar a denominação de *sistema psicológico*, levando em consideração sua estrutura funcional complicada. As conexões interfuncionais e as relações que predominam nele são características desse sistema¹⁴. (Vigotski, 2014, p. 436, tradução nossa, grifos do autor)

¹³ “debe ser considerada como una forma más complicada de actividad psíquica, como la unión real de varias funciones em sus peculiares relaciones”. (Vigotski, 2014, p. 436)

¹⁴ “Para tan complejas formas de actividad, que superan los límites de los procesos que acostumbramos a llamar funciones, sería correcto utilizar la denominación de *sistema psicológico*, teniendo en cuenta su complicada estructura funcional. Son características de ese sistema las conexiones y relaciones interfuncionales que predominan dentro de él”. (Vigotski, 2014, p. 436)

Sobre essa questão, Cruz (2015) – a partir dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e, de modo especial, dos conceitos atividade e/ou produção imaginária discutidos e elaborados por Angel Pino¹⁵ – reafirma em seus estudos que a imaginação é concebida como uma atividade psíquica extremamente complexa, caracterizada como um sistema psicológico de relações interfuncionais. Desse modo, para obter uma cognição apurada da realidade ou para realizar uma criação artística, por exemplo, se faz necessário tanto aspectos da imaginação como do pensamento sobre o real, de modo que pensamento e imaginação atuam em uma unidade (Cruz, 2011).

Isso se dá, segundo Vigotski (2009), porque a imaginação se realiza a partir das percepções externas e internas que constituem a base da nossa experiência, sendo que o processo criador ocorre pelo processo de dissociação e associação das impressões percebidas. A dissociação consiste na fragmentação de um todo complexo em partes, a partir da qual acontece um realce de alguns traços ou características da realidade e rejeição de outros. Esse processo, que envolve um trabalho de classificação e generalização, está na base do pensamento abstrato e da formação de conceitos, ou seja, no conhecimento sobre o real.

No decorrer dessa dinâmica também ocorre o que Vigotski chamou de processos de associação, que consistem na união dos elementos dissociados e modificados, sendo a função preliminar da imaginação combinar as imagens individuais produzidas (as quais constituem o material da função imaginária) e organizá-las em um sistema, construindo um quadro complexo. O círculo é completado quando a imaginação criadora se objetiva ou cristaliza-se em imagens ou produtos externos (materiais e simbólicos).

Nessa direção, a imaginação se configura como a possibilidade de o ser humano fazer a recombinação de fatos, impressões, imagens de experiências vividas, bem como

¹⁵ Angel Pino discute tais conceitos no texto *A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana* (2006), os quais serão apresentados posteriormente.

de distanciar-se da sua percepção imediata, resgatando imagens anteriormente percebidas e produzindo, a partir da combinação dessas imagens e pela mediação da linguagem, novas representações da realidade (Cruz, 2011). Trata-se de uma forma de atividade consciente, específica dos seres humanos, que une diversas outras funções superiores em suas respectivas relações e sobre a qual se organiza toda atividade criadora.

Sobre a atividade criadora, Vigotski (2009, p. 16) salienta que

. . . no entendimento comum, a criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica. No entanto, esse ponto de vista é incorreto. A criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva que une todos esses grãoszinhos, não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos.

Dessa maneira, é impossível pensar qualquer atividade humana criadora dissociada da inter-relação entre os processos de imaginação e da linguagem que, em uma ação recíproca com o trabalho, estão na base da longa trajetória de transformação, de desenvolvimento e evolução do próprio homem. Este pôde, diferentemente de outros animais, assumir o controle e a autoria de sua própria história dentro, é claro, dos limites e possibilidades concretas que permearam e determinaram as relações em cada momento dessa história.

Portanto, a imaginação, como um complexo sistema funcional, é imprescindível e compõe a base do desenvolvimento do trabalho humano, isto é, do humano no Homem. Segundo Pino (2006) a *produção e/ou atividade imaginária*¹⁶, como criação, se constitui em pré-requisito para toda produção humana, seja ela material ou simbólica.

Conforme apontam Sawaia e Silva (2015), a atividade criadora constitui-se como uma atividade revolucionária que possibilita ao homem, mediante os desafios enfrentados em seu cotidiano, provocar alterações no curso de sua história, transformando a realidade, libertando-se de condições concretas e/ou ideológicas que o subjugam e tolhem sua liberdade e levando-o ao desenvolvimento de processos emancipatórios.

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que a imaginação é responsável por uma percepção do real que se distancia da cognição imediata, ou seja, por um nível superior de desenvolvimento no qual o ser humano se torna capaz de criar e complexificar o conhecimento de aspectos de uma dada realidade. Nesse sentido, “as possibilidades de agir com liberdade, que emergem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, isto é, a uma tão peculiar disposição da consciência acerca da realidade, que surge graças à atividade da imaginação”¹⁷(Vigotski, 2014, p. 438, tradução nossa).

Isto posto, se faz fundamental a reflexão sobre como tem se desenvolvido o trabalho e as atividades criadoras no contexto de produção da sociedade capitalista. Em outros termos, se torna primordial uma análise das condições nas quais tem se efetivado a relação sujeito/trabalho nos dias atuais e qual o impacto dessas relações para o

¹⁶Para Pino (2006), o termo *produção imaginária* pressupõe, primeiramente “que existe um certo tipo de *atividade produtiva* cuja natureza é imaginária” (p. 49), sendo utilizado pelo autor “o termo *Imaginário*, na sua forma substantiva, para expressar o poder criador do homem e o campo da produção imaginária, cuja “matéria prima” são as *imagens* humanas” (p. 49). Tal utilização (do termo *Imaginário*) “funda-se no pressuposto de que o poder criador, adquirido pela espécie humana ao longo da sua história, deve estar presente em cada um dos seus integrantes, pré-existindo aos seus atos de criação, na forma hipotética de marca cultural impressa em memória genética” (p. 54).

¹⁷ “Las posibilidades de actuar con libertad, que surgen en la conciencia del hombre, están estrechísimamente ligadas a la imaginación, es decir, a tan peculiar disposición de la conciencia respecto a la realidad, que surge gracias a la actividad de la imaginación”. (Vigotski, 2014, p. 438)

desenvolvimento dos processos de imaginação e, por conseguinte, das atividades criadoras em contextos laborais, que é o principal interesse da presente investigação.

Capítulo 1 - Trabalho e criação no contexto de produção capitalista

Marx e Engels viveram e desenvolveram sua teoria em pleno século XIX, período no qual se constituiu o modo de produção capitalista, associado ao processo de ascensão da sociabilidade burguesa. Este sistema, conforme descreve Tonet (n.d.), se caracterizou (e continua se estabelecendo nos dias atuais) como um dos mais avançados modos de produção da riqueza material que, após um longo processo de desenvolvimento, teve seu ponto culminante com a Revolução Industrial e a Revolução Francesa e fez emergir, em seu ínterim, duas classes principais, a burguesia e o proletariado.

De acordo com os princípios marxianos, o trabalho, ou seja, as relações dos homens entre si e com a natureza, foram se organizando e se complexificando de modo gradativo, desde as comunidades tribais, comunais e feudais até chegar ao capitalismo. Tal processo está subordinado ao modo de produção presente em cada uma dessas formas de sociabilidade, aos seus estágios de desenvolvimento, no que se refere a suas forças produtivas e à divisão do trabalho, pois para Marx e Engels (1998, p. 11),

. . . a forma como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com a sua produção, isto é, tanto o que eles produzem quanto como a maneira determinada de manifestar sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são, pois, coincide com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem tanto quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.

Partindo desse pressuposto, o trabalho, embora em seu sentido ontológico seja o modelo ou protoforma do ser e de toda práxis social, no contexto capitalista, ele se configura, conforme denominado por Marx, como abstrato. Em outras palavras, o trabalho, em sua gênese, corresponde a uma atividade de transformação, de recriação da

natureza e do próprio homem, de constituição do indivíduo e da totalidade social. Os processos de desenvolvimento dele e por ele trazidos possibilitaram à humanidade uma sociabilidade cada vez mais complexa. No entanto, na conjuntura do capital, o trabalho perde seu caráter de utilidade (produção de valores de uso) que vai ao encontro das necessidades humanas e passa a servir aos interesses do capital, se reduzindo a uma mercadoria.

O trabalho abstrato, portanto, pode ser definido como “uma atividade social assalariada, alienada pelo capital” (Lessa, 2012, p. 26), na qual o homem produz meios de existência (mercadorias) estranhos a ele, que pertencerão a outros. Logo, o trabalhador vende sua força de trabalho, não para produzir os bens e artefatos que necessita diretamente, mas em troca de um salário, de forma a manter sua subsistência. O próprio trabalhador, nesse contexto, torna-se uma mercadoria, coisifica-se, em um processo de reificação. Ele já não participa de forma ativa, não se reconhece nos processos fundamentais que envolvem sua atividade (planejamento, execução e resultado), pois

. . . o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. (Marx, 1996, p. 304)

Portanto, em uma primeira análise, o trabalho é visto como uma necessidade inerente a toda existência humana, como *útil e concreto*, sendo seu produto um valor de uso. Todavia, no contexto de produção capitalista, ao se extrair do produto do trabalho seu valor de uso ou sua utilidade, ele acaba se limitando ao resultado do dispêndio de

força humana de trabalho em geral, o que caracteriza o trabalho abstrato (Lipovetsky, 2011), conforme exploraremos a seguir.

Ao analisar o lugar do trabalho na composição da sociabilidade humana, Marx (2003) afirma que, na lógica capitalista, ele passa por um processo de reconfiguração, tornando-se um elemento subordinado à troca e à propriedade privada. O autor argumenta que nessa conjuntura “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (p. 457).

Nesse sentido, sob a égide do capital, há uma coisificação do trabalhador, do trabalho e do objeto produzido. Produz-se uma relação contraditória entre trabalho/capital, na qual o indivíduo precisa trabalhar e se esforçar para ter/possuir bens e propriedades. Mas quanto mais trabalha e mais riqueza produz, menos vem a ter. Isso ocorre porque os objetos que vem a produzir não lhe pertencem e passam a ter mais valor do que ele próprio (o trabalhador) e o seu trabalho, os quais também passam a ser mercantilizados.

Por conseguinte, o indivíduo não consegue mais ver seu trabalho como resultado de sua criação e tampouco a síntese contida no objeto por ele produzido. Dessa forma, “o trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. A valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta à desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*)” (Marx, 2003, p. 457).

Nesse âmbito, o objeto produzido pelo trabalho, ou seu produto, apresenta-se como algo estranho, independente do seu produtor. Há uma objetivação ou efetivação do trabalho, cujo produto se fixou em um objeto, coisificou-se e levou a uma desefetivação do trabalhador. Nesse sentido,

. . . a apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto, está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tão mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremde*) que ele cria diante de si, tão mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. (Marx, 2001, p. 458, grifos do autor)

O trabalho, nesse ínterim, torna-se algo externo ao trabalhador, algo a que este não sente que pertença. Trata-se de um trabalho forçado, de caráter obrigatório, que deixa de ser uma forma de satisfação de uma necessidade para se transformar em um meio (externo, fora do indivíduo) para satisfazê-la. Assim, logo que se veja livre de coerções que o obrigue a estar no trabalho, o trabalhador dele fugirá, pois

. . . o trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como [o trabalho] não sendo seu próprio, mas de um outro, que [o trabalho] não lhe pertence, que ele no trabalho não pertence a si mesmo, mas a um outro. (Marx, 2001, p. 461, grifos do autor)

Desse modo, Navarro e Padilha (2007) reiteram que no trabalho abstrato está imbricada uma dimensão estranhada e fetichizada da atividade, a qual consiste em um “afastamento do homem de sua essência humana, é a sua conversão em coisa, sua reificação” (p. 15). Relegada à condição de subsistência, a atividade estranhada leva a sociedade (também estranhada) a obstaculizar, conforme afirmam as autoras, o livre desenvolvimento das potencialidades humanas. Isso implica não elevar as consciências

dos indivíduos singulares aos patamares genéricos de desenvolvimento histórico do qual são parte, em um processo de degradação e alienação crescente de suas subjetividades.

Sobre a alienação, os estudos de Lukács (2013) em *Para uma ontologia do ser social* se mostram importantes. Segundo análise de Lessa (2014), a teorização do filósofo húngaro consiste em uma proposta inusitada, vista apenas parcialmente na obra de Marx e Engels, em buscar da gênese e evolução histórica dos principais complexos alienantes.

Para entender a análise lukcasiana acerca da alienação se faz necessário a compreensão da síntese teleologia/causalidade, que se efetua no interior do trabalho e que funda o ser social como causalidade posta.

1.1. Teleologia, causalidade e a ontologia do ser social: objetivação e subjetivação do/no trabalho

De acordo com Lukács (2013), o processo de objetivação é um dos momentos fundamentais do trabalho, no qual ocorre a modificação do mundo dos objetos. Com o objetivo de sociabilizá-los, o sujeito transforma a teleologia (finalidade/consciência que põe um fim/prévia ideação) em causalidade posta.

A causalidade, definida por Lukács (2013, p. 38) como “um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio”, consiste em uma cadeia de série causais que são dadas na natureza. Segundo o autor, ela preserva esse princípio mesmo quando orientada (teleologicamente) por um ato de consciência, quando se constitui em causalidade posta.

Nas palavras de Lukács (2013, p. 38):

. . . enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma

categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico.

Em outras palavras, Lessa (2012) explica que a teleologia é essencialmente “a prévia ideação da transformação da realidade em causalidade posta” (p. 65). Sua realização implica, de modo indispensável, a efetivação de intensas transformações da causalidade, se constituindo como gênese do ser social (uma nova esfera ontológica), que “é essencialmente causalidade posta” (p. 65).

Nessa direção, Alcântara (2014), estudiosa da categoria *alienação* na ontologia de Lukács, reafirma que *teleologia* e *causalidade* são categorias cruciais no processo de objetivação. Tal processo, ao retroagir sobre o sujeito – se objetivando em uma causalidade posta – caracteriza outro momento primordial para o processo do trabalho e constituição do ser social, denominado por *exteriorização*. Segundo Alcântara (2014) é na exteriorização que se encontra a gênese da subjetividade/individualidade humana.

A referida autora complementa que, no processo de exteriorização, outra categoria que se mostra fundamental é a *alternativa*, pois é ela que possibilita os atos de escolha do ser humano no trabalho. O sujeito, ao avaliar a realização de seu trabalho, lhe confere sempre um valor, o qual tem como base o processo social real. Nesse sentido, com base nos processos valorativos, são as determinações sociais que definem quais alternativas deverão ser transformadas na práxis humana.

Sobre essa relação entre as escolhas realizadas no processo de trabalho (mediante as alternativas possíveis) e os processos valorativos que as norteiam na práxis social Lukács (2013, p. 91) explica que:

As alternativas são fundamentos insuprimíveis do tipo de práxis humano social e somente de modo abstrato, nunca realmente, podem ser separadas da decisão individual. No entanto, o significado de tal resolução de alternativas para o ser social depende do valor, ou melhor, do complexo respectivo das possibilidades reais de reagir praticamente ante a problematicidade de um *hic et nunc histórico-social*. Desse modo, aquelas decisões que realizam em sua forma mais pura essas possibilidades reais – afirmando ou negando o valor – realizam, em cada estágio do desenvolvimento, uma exemplaridade positiva ou negativa.

Portanto, tais escolhas evidenciam uma determinada subjetividade, a qual está circunscrita por condições concretas (históricas e sociais) e se revelará no resultado de seu trabalho, permitindo o seu reconhecimento e distinção no/do objeto produzido. Assim, o resultado do trabalho revela quem o produziu, registra sua exteriorização, o que implica o próprio sujeito se objetivar no objeto produzido, não se tratando “de mero subjetivismo, mas de um ato que se revela objetivamente nos atos de criação do sujeito” (Alcântara, 2014, p. 41).

Decorre de tais princípios que, no processo de trabalho, objetivação e exteriorização, em uma dialética relação, formam a base essencial dos polos ontológicos do ser sócio-histórico, que são a sociabilidade e a individuação¹⁸. A objetivação aponta

¹⁸ Lessa (2012), a partir dos princípios lukacsianos, aponta que o indivíduo constrói sua substancialidade social no decorrer de sua existência, o que significa, nessa perspectiva, que a substância do indivíduo humano é radicalmente social e histórica, sendo o desenvolvimento da personalidade somente possível quando intensamente integrada à formação social a que pertence o sujeito. O autor aponta três momentos-chaves dessa articulação da individualidade com totalidade social para que a primeira possa se explicitar: 1) O desenvolvimento objetivo do ser social pressupõe, primeiramente, o afastamento de barreiras naturais, o que torna possível e exige o desenvolvimento de personalidades gradativamente mais ricas, mediadas e complexas. Segundo Lessa (2012), tal processo se caracteriza como um impulso à generalidade humana inerente ao trabalho que se constitui como fundamento ontológico do processo de individuação; 2)

na direção do desenvolvimento das forças produtivas, operando transformações no mundo dos objetos, enquanto a socialização e exteriorização se dirigem para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, fazendo emergir, nesse processo, a personalidade humano-social.

Com bases nesses pressupostos lukacsianos, a autora conclui que é justamente nessa fundamental relação entre objetivação e exteriorização em seu díspar desenvolvimento – na antítese dialética entre o desenvolvimento das forças produtivas e das individualidades sociais – que repousa a problemática da alienação. Embora o desenvolvimento das forças produtivas implique, de algum modo, o igual desenvolvimento das capacidades humanas, na sociedade de classes tal processo tem se efetivado a partir do sacrifício dos indivíduos. O sacrifício se dá porque, mesmo sendo levados ao desenvolvimento de algumas capacidades exigidas por suas atribuições e atividades laborais, os indivíduos não desenvolvem, necessariamente, suas personalidades (em sentido omnilateral). Nas palavras de Alcântara (2014, p. 50), “o potencial humano em relação ao pensamento, à criação, ao crescimento de suas habilidades fica limitado ao exercício de atividades repetitivas que tornam o homem um fragmento do processo produtivo”.

Todavia, a autora salienta, baseada na teoria lukacsiana, que, embora a exteriorização da individualidade do sujeito se constitua em uma das gêneses sociais dos

Individuação só pode se realizar em sociedade, pois “seu elemento fundante (as ações dos indivíduos) só existem enquanto síntese de elementos genéricos e particulares” (p. 131). Nesse sentido, todo e qualquer ato social consiste em uma síntese de elementos genéricos e singulares, sendo que a tensão entre esses elementos tem uma função ontológica, a qual permite (na práxis cotidiana) a percepção da contradição gênero humano/individualidade dentre as alternativas apresentadas na/pela realidade. Tal tensão implica que o indivíduo deve escolher entre possibilidades que tendem a ser mais ou menos genéricas e/ou mais ou menos particulares; 3) No processo de escolha são decisivos os complexos valorativos. Ou seja, o desenvolvimento das individualidades só se dá mediante complexas mediações, que são necessariamente genéricas e que possibilitam ao indivíduo referir (a si próprio, como suas) as exigências/necessidades geradas pela evolução do gênero humano, desenvolvendo complexos como costumes, direito, ética, dentre outros.

processos de alienação, por ela também é possível sua superação. Parte-se do princípio de que, sendo cada homem singular um polo real, ontológico, de cada processo social, a sua exteriorização pode, em condições e realidades objetivas favoráveis, se constituir em um momento positivo que possibilite a constituição da personalidade.

Nas palavras da autora,

. . . a divisão do trabalho determina o crescimento das capacidades a ela necessárias e impulsiona as objetivações a gerar nos indivíduos comportamentos adequados ao desenvolvimento das forças produtivas. Ao passo que o retorno das exteriorizações provoca, nos mesmos sujeitos envolvidos no processo de trabalho, diferenças bastante significativas que podem ser favoráveis ou não ao desenvolvimento da personalidade. Como vimos, diferentemente de Hegel, para quem a exteriorização e a alienação, precisamente pelo caráter idealista hegeliano, são categorias idênticas, em Lukács a exteriorização é um momento positivo que dá origem à constituição da personalidade. Em condições objetivas desfavoráveis, porém, as exteriorizações podem dar origem a alienações (Alcântara, 2014, p. 60).

Nesse ínterim, embora Lukács e Vigotski não tenham tido efetivas interlocuções na elaboração de seus estudos acerca do desenvolvimento do que caracteriza a essência da constituição social do homem, eles teceram suas teorizações em áreas afins e a partir da mesma matriz epistemológica: o materialismo histórico dialético. Com efeito, suas teses e principais premissas dialogam e se complementam em muitos aspectos.

Para Lukács (2013), cada ser humano singular se constitui em um polo real e ontológico de determinado processo social (conforme dito em excerto anterior). Para Vigotski (2000, p. 27): “O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade”. Ou seja, para os dois autores, tudo aquilo que se torna uma função ou capacidade individual é constituído socialmente; foi outrora relação entre as pessoas.

Vigotski (2000, p. 24) aprofunda a questão do ponto de vista psicológico e afirma: “a personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade”.

Desse modo, o desenvolvimento cultural e conseqüentemente da subjetividade humana, para Vigotski, se dá em níveis, nominados de *em si, para os outros e para si*. Nesse processo, conforme sinaliza Pino (2005), não apenas os aspectos concretos e materiais das relações são internalizados pelo sujeito, mas as suas significações, os sentidos produzidos na relação com o outro. Sentidos que posicionam esse sujeito socialmente, que definem o que ele é e o que dele se espera, constituindo-o como um ser social e singular ao mesmo tempo.

Essa dinâmica denominada na teoria vigotskiana de internalização, longe de ter um caráter determinista e cartesiano, separando dentro/fora, social/individual, evidencia, na realidade, um processo de transformação no qual o social (para mim) se torna individual (em mim). A esse processo, Pino (2005) denominou por *conversão*.

O termo *conversão*, mesmo não tendo sido citado na obra de Vigotski, foi desenvolvido e ampliado por Pino, se constituindo em um avanço teórico do autor acerca do conceito vigotskiano de internalização. Pino (2005) ressalta que a passagem do que era externo para o interno, a determinação do social na constituição do indivíduo, não é algo que se dá de forma mecânica, mas em uma dinâmica de transformação na qual é imprescindível a atividade do sujeito e a significação (Sawaia & Silva, 2015).

Nas palavras de Vigotski (2000, p. 26),

. . . evidentemente, a passagem de fora para dentro transforma o processo. Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas. Homo duplex. Daí está claro, porque

necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si.

Dessa forma, pressupondo que os processos de exteriorização humana e de conversão, que advêm do trabalho social e suas complexas relações, estão na base da constituição das personalidades e subjetividades do homem,

. . . só será possível realizar o patamar da genericidade humana, superar a *generalização da alienação* das sociedades complexas, e estabelecer uma *teleologia propriamente humana* ou caminho da vida com sentido, quando o ser particular puder expressar em si as potencialidades do gênero humano, quando a genericidade humana for tanto a ascensão do indivíduo ao gênero, quanto a expressão do gênero no indivíduo, o *gênero consciente de si*. Se a essência humana é social e histórica como ficou demonstrado até aqui, a ascensão do indivíduo ao gênero é “possível” a partir das *escolhas dos próprios homens*, da inserção de um sentido humano consciente no desenvolvimento social ao escolher alternativas [no futuro] *para além do capital*. (Namura, 2003, p. 152, grifos da autora)

No entanto, na atual conjuntura capitalista, o ser humano, de um modo geral, tem na relação com o trabalho, uma alienação da sua essência criadora. Esta é distorcida, transformada em uma habilidade ou competência externa ao sujeito, que deve ser adquirida e colocada a serviço da reprodução do capital, conforme analisaremos a seguir.

1.2. A atividade criadora/criatividade a serviço da lógica do capital

O atual momento histórico pode ser visto como uma síntese de intensas transformações econômicas engendradas por uma constante busca de reestruturação e

manutenção do capitalismo em direção ao ideário neoliberal, gerando impactos significativos nas dimensões políticas e sociais (Mendonça & Silva, 2015). Tais impactos incluem alterações qualitativas na organização do trabalho; nos planos de produção e nos padrões de gestão; avanços nos processos de comunicação e saltos nas inovações científicas e tecnológicas, reconfiguração dos limites geopolíticos entre países em razão da formação de novos blocos econômicos, bem como mudanças nas políticas (Calvi, 2007; Parra, 2008).

Na verdade, essas constantes reconfigurações do sistema capitalista, ao longo dos anos, ocorreram como forma de enfrentamento das crises provocadas pela sua própria dinâmica de exploração e dominação do homem pelo homem, de produção de mais-valia e de apropriação privada das riquezas produzidas (Tonet, n.d.). A partir desses processos aprofundaram-se as divisões de classes e desigualdades sociais, o que gerou conflitos e contradições que são, até certo ponto, necessárias à manutenção do próprio sistema.

Em uma retrospectiva, pode-se observar que o processo de esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista de produção, por exemplo, deu início a uma crise estrutural do capital na década de 70, que atingiu não só o campo político e econômico, mas expandiu-se para esferas sociais, culturais e, também, educacionais. O taylorismo associado aos princípios fordistas se caracterizou, dentre outros aspectos, pela produção em massa; divisão/fragmentação do trabalho, de modo que cada setor de trabalhadores se ocupasse de uma função específica da produção; otimização do tempo de movimentação do trabalhador (ajustando-o ao ritmo da máquina) e homogeneização da produção para atender ao aumento do consumo (Duarte, 2011). O trabalhador realizava um trabalho rotineiro e mecanizado, caracterizado por uma extrema cisão entre a concepção e execução no processo de produção, acirrando-se processos de alienação no trabalho, pois nesse ínterim,

. . . as concepções de realidade, de mundo e as relações de poder e de classe se transformaram para se adaptar a uma proposta de trabalho mecanicista, racionalizada, deturpada. . . . Ao homem não mais pertencia sequer o tempo dedicado ao trabalho, mas sim, aos donos dos meios de produção que o demandavam e organizavam de acordo com seus interesses, favorecendo um processo crescente de desqualificação do trabalhador, transformando-o em máquina e criando, com isto, o homem robô. (Duarte, 2011, p. 41)

No entanto, a necessidade de reestruturação econômica, para retomada dos lucros pela burguesia mercantil, exigiu a configuração de um novo regime de acumulação que viesse ao encontro do aumento da população e da consequente diversidade de consumo. Para isso, foi preciso aumentar e flexibilizar os processos de produção, os mercados e padrões de consumo; alterar as relações capital/trabalho e reorganizar o Estado, de modo a intensificar a exploração do trabalho (Loureiro, 2010).

Nessa conjuntura, constitui-se o Estado Mínimo, com relação a gastos e intervenções com o bem-estar social, e Máximo (quando a favor do capital), no sentido de favorecer arranjos políticos e financeiros solicitados pelas principais frações da classe dominante (Loureiro, 2010; Rajland, 2013). No Estado Mínimo, pautado em princípios neoliberais, privilegia-se o privado em detrimento do público, restringindo-se a atuação do governo a setores que pouco contribuem para a economia, o estabelecimento da ordem e a efetuação e manutenção de contratos que beneficiam as empresas privadas e organismos internacionais.

Adota-se, então, um novo modelo de acumulação flexível, denominado de toyotismo. Este emerge em substituição ao taylorismo e fordismo, por ser mais enxuto e flexível e por se adequar às exigências de um mercado que amplia e expande suas ações mercantis para uma esfera global (Navarro & Padilha, 2007; Silva & Morais, 2007). Tal

modelo industrial, em razão da entrada da microeletrônica nas empresas, o avanço da informática e dos sistemas de comunicação caracterizou-se, segundo Parra (2008), “pela desvalorização da força de trabalho, pela adoção de novas tecnologias, aumentando o poder de camadas privilegiadas, e a concentração de poder em instituições financeiras, que estabelecem uma coordenação financeira em escala global” (p. 3024).

Nessa conjuntura, com mundialização da concorrência e a generalização do modelo toyotista de produção, surgem novas exigências relacionadas à formação dos trabalhadores. Estes precisam apresentar um novo perfil, que venha ao encontro das novas necessidades mercadológicas, se especializando, aprendendo a pensar e resolver problemas e imprevistos de forma criativa, maximizando a produção (Padilha, 2012).

Esse novo perfil, estabelecido a partir da implementação de novos modelos de reengenharia e qualidade nas instituições, implica a formação de um trabalhador multifuncional e criativo, que tenha uma compreensão de todo processo envolvido na produção e que esteja atento às demandas do mercado, que são dinâmicas e instáveis. Trata-se, portanto, de formar um trabalhador inventivo, polivalente e flexível, cuja imaginação e criatividade deve estar a serviço da idealização de novos produtos e demandas de consumo, bem como da busca de soluções e alternativas criativas para as eventuais crises do próprio mercado (Silva & Morais, 2007).

Nesse contexto,

. . . o capitalismo compreendeu, então, que, ao invés de se limitar a explorar apenas a força de trabalho muscular dos trabalhadores, limitando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nos moldes estritos do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, a capacidade de cooperação, os dotes organizativos e todas as virtualidades de sua inteligência. (Pedroso, 2007, p. 125)

Todavia, embora no toyotismo haja a demanda por um profissional altamente qualificado, polivalente e multiprofissional, também se preza pela redução de custos efetivos, eliminando-se tudo que possa ser considerado supérfluo. Isso, na prática, implica uma sobrecarga para os trabalhadores, que têm que desempenhar diversas funções, manterem-se atualizados com relação aos saberes e informações necessárias para dominar e gerir suas múltiplas atuações, conservando-se, portanto, as formas de exploração objetivas e ampliando as de ordem subjetivas (Navarro & Padilha, 2007).

Portanto, os aparentes ganhos trazidos para o trabalhador com a flexibilização e reestruturação produtiva, no sentido de valorizar o desenvolvimento de habilidades e competências, como a criatividade, engendram, na verdade, novas formas de exploração e dismantelo da classe trabalhadora em proveito da maximização dos resultados dos detentores do capital. A exigência de trabalhadores qualificados, multifuncionais, criativos, ágeis, abertos a mudanças a curto prazo, levam, na realidade, a uma fragmentação da classe trabalhadora, cujos membros em sua grande maioria não têm acesso a uma formação que atenda a esses quesitos, levando-os à informalidade, ao desemprego e/ou a subempregos com poucas garantias e direitos sociais.

Em síntese, o modelo toyotista de produção:

. . . penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se à sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo

envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias. (Antunes, 2015, p. 34)

De acordo com Pedroso (2007), há um grupo cada vez menor de empregados considerados polivalentes, que atendam à expectativa de uma formação altamente qualificada. Este grupo, cujos membros se caracterizam por serem adaptáveis, flexíveis e geograficamente móveis, conforme a demanda da empresa, é composto por trabalhadores em tempo integral que possuem certa estabilidade em seus empregos, oportunidade de reciclagem, benefícios e vantagens indiretas como seguro saúde e participação em lucros.

Já o grupo maior, considerado *a periferia*, está dividido em dois subgrupos. Um deles é formado por trabalhadores também de tempo integral e que atuam no setor financeiro, como secretárias e trabalhadores, que realizam trabalhos manuais menos especializados, caracterizando-se por poucas oportunidades de carreira e alta taxa de rotatividade. Já a outra parte do grupo periférico, onde estão a maioria dos empregados, é constituído por uma maior flexibilidade que os outros; formado por empregados que atuam em tempo parcial, por meio de contratos de trabalho por tempo determinado, temporários e/ou subcontratação, em empregos casuais, com pouquíssima segurança ou estabilidade em seus cargos.

Esse quadro gerou, no atual contexto de produção, uma classe trabalhadora pouco homogênea, que se fragmentou e se complexificou, fazendo surgir uma cisão entre trabalhadores qualificados e desqualificados, formais e informais, estáveis e em situação precária. Consequentemente, de um modo geral, a grande maioria que compõe os grupos periféricos, além da sobrecarga de trabalho, devido ao enxugamento dos cargos, cada vez

menos são amparados por leis e procedimentos formais trabalhistas, assumindo riscos que impactam sua vida pessoal e familiar¹⁹.

Em suma, o processo criador demandado dos sujeitos nesse contexto socioeconômico está voltado para o cumprimento de metas de produção traçadas pelos capitalistas, cujo objetivo central é criar mercadorias que atendam às demandas de consumo, à obtenção de lucros e à produção de mais valia. Nessa lógica produtiva, a criatividade e a inventividade se caracteriza como uma competência ou habilidade a ser adquirida pelo sujeito para fins específicos, relacionados aos interesses dos empregadores de intensificar a acumulação de capital (Mendonça & Silva, 2015).

Dessa maneira, no sistema neoliberal de produção, a atividade criadora perde seu caráter constituidor do que é essencial e peculiar ao gênero humano. De uma atividade que nos diferencia dos outros seres e da natureza, que caracteriza o trabalho humano como processo de incessante transformação e ressignificação da realidade e do próprio homem, a criatividade se torna mais uma ferramenta a ser usada a serviço da reprodução do capital.

Nessa direção, Jones (2017, p. 95) argumenta que:

Faz-se necessário entender o trabalho e a criatividade como condições ontológicas e, nesse sentido, a apropriação das objetivações acumuladas no decorrer do processo histórico é decisiva na formação humana. Essa dinâmica, porém, tem estreita conexão com as dimensões formativas e culturais de determinada sociedade. Na sociedade capitalista atual, em que se limita o acesso às potencialidades máximas produzidas pelo gênero humano, e na qual os processos educativos são determinados pela lógica do capital, os indivíduos têm seu

¹⁹ Um exemplo disso é a nova legislação trabalhista (Lei 13.467/2017), sancionada pelo atual presidente da República, Michel Temer. Ela altera mais de 100 pontos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943 e, sob a justificativa de modernizar as leis trabalhistas e gerar mais empregos, flexibiliza e privilegia as negociações entre patrões e empregados em vários aspectos (demissões, férias, horas extras, dentre outros pontos), tirando dos trabalhadores garantias/direitos conquistados historicamente e levando à fragilização dos sindicatos.

desenvolvimento psicológico afetado, dificultando a ampliação dos conteúdos da imaginação e as possibilidades de transformação da realidade.

O ser humano tem, nesse processo, suas possibilidades de atuação e criação limitadas, pois, em uma relação servil e alienada em relação às exigências do sistema e de sua função, o seu trabalho se torna moeda de troca, um meio de subsistência, o que impede a elevação e o desenvolvimento de sua subjetividade a uma dimensão ominilateral, conforme defendemos anteriormente.

Em tal conjuntura socioeconômica, e mediante as transformações do sistema produtivo, a educação também teve que reconfigurar o seu próprio sistema, o que levou a alterações em todo setor educacional, de modo especial, no processo de formação e atuação docente. Fidalgo e Fidalgo (2009) apontam que na sociedade contemporânea – regida por valores morais e laborais que privilegiam uma (pseudo)autonomia do trabalhador e sua responsabilização individual (desvalorizando o coletivo) – o trabalho do professor também sofreu mudanças e alterações, passando a ser pautado pela cultura do desempenho. Na realidade, a criatividade – vista como uma ferramenta fundamental, associada à capacidade de pensar, inovar e à resolução de conflitos – se constituiu como umas das principais categorias neoliberais apreendidas pelo sistema educacional, impondo uma nova agenda curricular e, portanto, formativa, ao trabalho docente.

Porém, contraditoriamente,

. . . ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do

conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações de produção. (Padilha & Braga, 2012, p. 117)

Em termos mercantilistas, tais alterações estão associadas a uma concepção de trabalho utilitarista, na qual são valorizadas a eficiência e a eficácia com objetivo de reduzir gastos públicos com o setor educacional e, ao mesmo tempo, atender às demandas mercadológicas, como discutiremos a seguir.

1.3. O trabalho educativo na dimensão do trabalho capitalista

As instituições de uma forma geral, incluindo a escola, nos moldes de produção capitalista, são compreendidas a partir de um modelo empresarial, voltando-se às necessidades do mercado e/ou mundo do trabalho. De fato, “o trabalho educativo está posto na mesma dimensão do trabalho capitalista, numa perspectiva produtiva, ou seja, decorre de uma atividade passível de ser explorada e contabilizada no amplo espectro dos seus desdobramentos sociais” (Parra, 2008, pp. 2021-2022).

Nessa direção, Cardozo (2010) ressalta que, em um contexto capitalista, o trabalho pedagógico tem como finalidade central o disciplinamento para a vida social e produtiva, tendo como foco atender as necessidades dos modos de produção presentes. Santos (2004) denunciou o fato de que, em consonância com o desenvolvimento do capital, a educação contemporânea se tornara alvo de instâncias multilaterais, obedientes à lógica global, reguladas por vários programas e projetos encabeçados por órgãos de financiamento, como Banco Mundial²⁰ (BID e BIRD) em cooperação com o Fundo das

²⁰ O Banco Mundial foi criado, em 1944, em uma reunião cuja finalidade era redefinir política e economicamente o cenário mundial pós-guerra. Mais especificamente, a formação da instituição tinha, em sua concepção, o objetivo de reestruturação do continente europeu que havia sido assolado pela guerra. Porém, a partir de 1950 passou a incluir os países periféricos entre os destinatários de suas intervenções, tornando-se um instrumento para disseminar práticas e ideias capitalistas/anticomunistas por meio de programas de auxílio e concessão de empréstimos (Loureiro, 2010).

Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa constatação nunca esteve tão presente como nos dias atuais (Canan, 2016).

De fato, os organismos internacionais não só financiam como traçam diretrizes orientadoras para políticas e projetos educacionais em vários países periféricos. Entre as orientações do Banco Mundial estavam: 1. a elaboração de currículos atrelados às demandas e tendências do mercado; 2. a centralidade de recursos para educação básica, limitando os gastos com ensino superior; 3. o foco na avaliação do ensino, principalmente nos produtos da aprendizagem e na relação custo-benefício dos programas educacionais; 4. a ênfase na formação de docentes em serviço, em detrimento da formação inicial; 5. busca de maior autonomia das escolas, envolvendo e tornando suas famílias mais participativas; 6. desenvolvimento de políticas compensatórias direcionadas para alunos com necessidades educacionais especiais e para as minorias culturais.

O objetivo de tais políticas era buscar soluções, no campo educacional, à crise estrutural do capitalismo que emergiu na década de 1970, no sentido de formar uma nova geração de trabalhadores que se adequasse às novas exigências (produtivas e organizacionais) decorrentes da reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) (Torres, 1996; Júnior & Maués, 2014).

De acordo com Galvanin (2005), na medida em que as diretrizes do Banco Mundial passaram a orientar as políticas educacionais, as relações e os princípios capitalistas neoliberais são, paulatinamente, incorporados ao cotidiano escolar. Os critérios de eficiência, produtividade e eficácia, bem como conceitos de empregabilidade e competência reforçam a cultura do desempenho mencionada e se tornam norteadores das instituições escolares, direcionando-as na preparação para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, estimula-se a meritocracia e a competitividade, e se justifica o favorecimento de características e atributos individuais na organização dos espaços escolares em detrimento de ações coletivas. A criatividade é um desses atributos (Dudová & Cíba, 2015; Jónsdóttir, 2017; Klimenko, 2008).

Configuram-se, então, políticas de descentralização das ações estatais no campo educacional e são incorporadas formas de gestão adotadas na rede privada, o que exige reformas estruturais nas políticas educacionais nos países financiados por tais órgãos.

Sobre essa questão dos impactos do neoliberalismo na esfera educacional, Moore (2015) destaca alguns apontamentos realizados por Dave Hill, um marxista britânico clássico, acerca da temática. O autor explica que, para Hill, existem três planos educacionais centrais no contexto do capitalismo que estão interligados, a saber:

- a) a produção e reprodução da força de trabalho, formando cidadãos e um conjunto de consumidores aptos para o capital;
- b) a produção de lucros diretos por meio da especulação da educação; e
- c) o aumento das privatizações das escolas e indústrias de apoio, propiciando maior investimento por parte de empresas multinacionais.

Tais planos refletem como a educação passou a se configurar, a partir do modelo de outras indústrias de serviços, como suporte para ampliação e extração de mais-valia. Embora, como prática social mais ampla, a educação se constitua em um processo essencial para formação e desenvolvimento humano, na sociedade capitalista ela é vista “como lócus para a formação da mão de obra, diminuindo o tempo e os custos das empresas em qualificação da sua mão de obra, ocultando seu real interesse, na busca de melhorias na qualidade da escola” (Medeiros & Pires, 2014, p. 44).

Por conseguinte, a educação escolar, nesse contexto, está atrelada às necessidades do mercado de trabalho, no sentido de formar um contingente de indivíduos com as competências exigidas pelo sistema produtivo neoliberal, cumprindo um duplo papel:

. . . de um lado ela incrementa a capacidade produtiva dos futuros trabalhadores, e, de outro, ajuda a diluir e a despolitizar as relações de classe, contribuindo para a perpetuação das condições políticas, sociais e econômicas, pelas quais uma parte do produto gerado é expropriada. (Medeiros & Pires, 2014, p. 44)

Consequentemente, ressaltam Kuenzer e Caldas (2009), o trabalho do professor também está circunscrito ao âmbito da totalidade do trabalho capitalista, estando sujeito à sua lógica e contradições e exposto à dupla face desse trabalho, que se caracteriza pela produção de valores de uso e valores de troca. Na primeira situação, realiza-se um produto ou serviço (transforma-se a realidade) para atendimento de necessidades humanas sem o objetivo de produzir excedentes ou acumular riquezas. Na produção de valores de troca, o fim último é a acumulação de riquezas que se realiza por meio da produção de trabalho excedente, apropriado pelo capitalista.

Desse modo, sendo os meios de produção e a força de trabalho propriedades do capitalista, insere-se o trabalhador (incluindo o professor) em uma dinâmica na qual ele não detém de modo efetivo (detém apenas de forma aparente) o controle sobre seu trabalho, sobre os processos decisórios e, consequentemente, sobre seu produto ou resultado.

Conforme discutido por Silva (2012), essa pseudo-autonomia dos docentes, mesmo no cotidiano das escolas públicas, é engessada por um controle disciplinar rígido de tempo, espaço e por uma rotina que é circunscrita por obrigações, currículo extensos e compartimentados. O trabalho docente é regido por metas de desempenho, que envolvem pressões com relação ao conhecimento formal e ao letramento precoce (no caso

das séries iniciais). Ademais, os programas educacionais são elaborados por instâncias de planejamento sem a devida discussão e participação dos docentes, responsáveis por implementá-los.

Associado a essas questões, estão as condições físicas precárias; a escassez de recursos didáticos/ pedagógicos da maior parte das escolas; o pouco espaço para se pensar o pedagógico (coletivamente) no tempo escolar e as avaliações externas dos alunos usadas como forma de controle do desempenho dos professores (Mendonça & Silva, 2015). Na realidade, com o avanço do neoliberalismo e a redução da participação do Estado nos financiamentos de serviços públicos,

. . . os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (Dias Sobrinho, 2010, p. 202).

Estabelece-se assim, um processo de alienação não só entre o trabalhador (no caso o professor) e o seu produto/serviço, mas também entre os professores que, devido à própria estrutura e organização escolar, trabalham de modo isolado. Tal situação pode desencadear o que Menezes e Codo (2006) relatam como reações de desistência, acompanhadas de desânimo, apatia e um processo de despersonalização, a qual se apresenta, na prática docente, como a perda de sentido na relação com seu ofício.

Contudo, o trabalho docente, a partir de seu sentido ontológico, concebido como valor de uso (que produz bens úteis de ordem imaterial e simbólica), “como criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades” (Frigotto, 2010, p. 13) deveria enfatizar a criação e a autoria. Mas, muitas vezes, isso parece ser quase

impossível, já que os educadores se configuram como uma classe que também vende sua força de trabalho (assalariada), que sofre com processos de precarização, intensificação e proletarização, sujeitando-se ao controle e à perda de autonomia crescentes, conforme aprofundaremos no capítulo seguinte.

Capítulo 2 – O trabalho docente no contexto das relações capital/trabalho

Conforme discutido por Netto (2014), por meio da longa evolução da história da sociedade de classes, “o processo de apropriação dos meios de produção e dos meios de subsistência pelas classes dominantes serve de fundamentação para a constituição de uma educação moldada para a preservação da hierarquização da sociedade” (Netto, 2014, p. 140). Em razão da crescente complexificação e divisão do trabalho, desenvolvimento da manufatura e industrialização — contexto no qual outras exigências são colocadas à formação dos indivíduos — surge a educação em seu sentido estrito como “poderoso elemento de vinculação dos principais propósitos das classes dominantes sobre as classes dominadas, através da religião, do Estado e do complexo militar” (Netto, 2014, p. 15).

A divisão dos homens em classes irá provocar, conforme Saviani (2007), “uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho”. Segundo o autor, desde o escravismo temos duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para os proprietários e outra para os não proprietários, escravos e serviçais. A distinção de ordem geral se manifesta em duas modalidades: a primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar e que deu origem à escola; e a segunda, “assimilada ao próprio processo de trabalho”. A palavra escola traduz, por seu turno, o sentido dessa divisão em classes. Ela deriva do grego e significa, etimologicamente, “o lugar do ócio, tempo livre (...), o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre”. Em seu desenvolvimento histórico, a educação passou a ser identificada com essa forma específica, “perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (Saviani, 2007, p.155).

Assim, a educação em seu sentido estrito (formal e institucionalizada), conforme se configura na sociedade atual, é orientada por grupos particulares predominantes, cujos

interesses e ideologias são absorvidos como necessários ou imprescindíveis a todas as classes que compõem a sociedade. De fato, conforme afirma Tonet (n.d.), na esteira de Marx e Engels, qualquer classe, para dominar outras, tem que originar uma ideologia, uma concepção de mundo que se constitua como algo de caráter universal.

Nesse sentido, a ideologia que perpassa a educação em seu âmbito estrito é estendida à educação em sentido lato, universal. No entanto, os processos educacionais que se desenvolvem a partir desta última, na própria práxis social, são disseminados e apreendidos de diferentes formas por sujeitos de diversas camadas da totalidade social, que podem reproduzir práticas contrárias aos interesses hegemônicos, mesmo estando vinculados à educação em sentido estrito, pois

. . . entre educação em sentido estrito e educação em sentido lato não se pode traçar um limite ideal preciso: são processos que se interpenetram e se influenciam. Nessa perspectiva, a educação em sentido restrito, ao incidir sobre a educação em sentido lato, estende a ela a ideologia dominante que influencia sua prática. Mas, por outro lado, os processos educacionais em sentido lato, cujo desenvolvimento e efetivação contam com a participação de todos os sujeitos que formam a totalidade social e não de um grupo particular (ou vários), reproduzem práticas que, muitas vezes, se alicerçam em interesses contrários àqueles vinculados à educação em sentido restrito. (Lima, 2009, pp. 115-116)

Na verdade, existe uma relação de mútua influência e transformação entre ambas as esferas educacionais, que pode implicar em um processo de simples reprodução ou de renovação da práxis social. Sobre essa mútua influência e contradição entre as formas de educação (no sentido lato e estrito), Lopes (2013, p. 64) explica que

. . . a educação no seu sentido mais amplo é mediada e mediadora de outras práxis sociais, aliás, é condição ontológica da práxis humana. Sabemos que a educação

exteriorizada nos sistemas formais de ensino é instância de reprodução de interesses ideológico-particulares, mas, no seu sentido amplo, na sua dimensão ontológica, ela é instância de produção e reprodução da vida social dos homens. Nesse aspecto ela é também mediação para umas práxis criadora e transformadora, caso contrário, não haveria um desenvolvimento histórico do homem. Certamente, a educação (principalmente a formal) não é a alavanca da transformação social; mas ela é mediação para esse alcance, inclusive é veículo para a geração de novos valores, principalmente aqueles voltados ao para-si, valores emancipatórios que resgatem a dimensão humano-genérica dos homens.

Todavia, Lima (2014) adverte que a educação como um complexo universal – uma práxis imprescindível para a reprodução social – tanto em sentido lato como estrito tende a levar, na sociabilidade capitalista, à deformação da personalidade e à manutenção de interesses particulares, que se apresentam desvinculados da generalidade. Conforme afirma Mészáros (1981), “as relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares ‘interiorizam’ as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações” (p. 260, grifos do autor).

Por essa razão, para a manutenção do capital, faz-se necessário que as políticas educacionais, as diretrizes que regem os sistemas de ensino no modo de produção capitalista e o trabalho docente estejam atreladas às necessidades específicas da classe dominante (que detém o capital, os meios de produção), conforme já analisamos.

A reestruturação produtiva e suas transformações no mundo do trabalho se iniciaram na década de 1970 do capitalismo tardio²¹, nos países centrais e teve início, no

²¹ “O estágio de desenvolvimento contemporâneo do capitalismo caracteriza-se pelo fortalecimento sem precedentes da contra tendência à tendência fundamental de expansão da produção de mercadorias, o próprio motor do desenvolvimento capitalista. O estágio contemporâneo, ou simplesmente capitalismo contemporâneo, se designa frequentemente também por capitalismo tardio. . . . Na verdade, o estágio tardio

cenário brasileiro, a partir da década de 1990 (Abonizio, 2012). Conforme discutido no capítulo anterior, tal reestruturação se caracterizou pela mundialização da economia por meio da implementação do modelo industrial toyotista. Este foi marcado pelo modo de acumulação flexível e também implicou em uma flexibilização na organização do trabalho e nas regras e leis que o regiam, o que possibilitou contratações temporárias ou em tempo parcial, subcontratações, bem como terceirização de serviços. Para além, o novo modelo de produção exigiu a formação de um trabalhador polivalente, com competências e habilidades que lhe permitisse ocupar postos distintos de trabalho, o que gerou a intensificação da exploração dos trabalhadores bem como sua instabilidade empregatícia.

As subcontratações, principalmente na forma de terceirizações, conforme analisa Abonizio (2012), são benéficas ao capital, pois, em uma dimensão econômica, reduz os custos do Estado com pagamento de direitos trabalhistas e no âmbito político impede a organização e ação coletiva dos trabalhadores.

E no Brasil, assim como na economia mundial, o processo de reestruturação econômico também foi (e está sendo) acompanhado pela implementação do Estado Mínimo, privilegiando-se as terceirizações e conseqüente privatizações dos serviços estatais em diversas áreas. Tais medidas se revertem em perda de direitos, na precarização das condições de trabalho e em relações de trabalho fragmentadas com pouca capacidade de ação coletiva, o que fragiliza a organização sindical de servidores públicos e propiciam a maior adequação e passividade ao Estado e às exigências do mercado de trabalho (Antunes, 2015; Duarte, 2011).

é simplesmente uma denominação que se refere à crise decorrente da saturação da segunda e mais desenvolvida fase do capitalismo, o estágio intensivo. A expressão surgiu após a crise de 1929 (como *Spätkapitalismus* em livro de Natalia Moskovska, Zürich, 1943), hibernou durante o boom da reconstrução pós-guerra e ressurgiu adquirindo amplo uso com a exaustão desses (Mandel, 1972)". (Nascimento, n.d.)

Nesse ínterim, de reconfiguração econômica e das relações capital/trabalho, sob o imperativo da globalização, inaugura-se, na educação brasileira (na década de 1990), as reformas educacionais que tinham como base o lema *educação para equidade social* (Oliveira, 2004). Estas reformas trouxeram transformações de grande importância para organização e gestão da educação pública, que passou a ter como objetivo central “formar indivíduos para a empregabilidade” (Oliveira, 2004, p. 1129), haja vista que a educação formal se torna requisito imprescindível para conquista de um emprego formalmente regulamentado.

Nesse sentido, à escola cabia o desenvolvimento nos alunos de competências e habilidades compatíveis às necessidades do mercado de trabalho e à implementação de políticas sociais compensatórias, para minimizar a pobreza desencadeada pelo próprio sistema econômico/financeiro. As agências internacionais de fomento, vinculadas ao capital financeiro, imprimem uma nova gerência ao sistema educacional brasileiro, travestido, muitas vezes, pelo lema da inclusão: da diversidade cultural; do currículo mínimo e a flexibilização dos processos de avaliação no ensino fundamental (Cana, 2016; Júnior & Maués, 2014).

Nesse processo, Saviani (2011a) alerta que, embora no decorrer do século XX tenha ocorrido um crescimento quantitativo com relação ao acesso da população ao ensino fundamental de nove anos, não se concretizou na educação brasileira avanços de ordem qualitativa. Isso pode ser evidenciado nas avaliações (nacionais e internacionais) nas quais reiteradamente os alunos apresentam desempenhos insuficientes e dificuldades na conclusão do ensino obrigatório.

Em decorrência desta expansão escolar e da reorganização do trabalho e gestão escolar, os docentes sofreram enorme sobrecarga de trabalho. As pesquisas mais recentes denunciam essa situação; a gravidade da precariedade do trabalho e suas condições

(Assunção & Oliveira, 2009; Franco & Moraes, 2012; Garcia & Anadon, 2009; Rêses, 2012; Souza, 2016).

Em síntese, houve um processo de intensificação do trabalho docente que

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho; 2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias; 3. uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que parece sempre estar aumentando, consideravelmente, o que tem para ser feito e deixando menos tempo para fazer o que deve ser feito. Com efeito, reduz-se áreas de decisão pessoal, inibe-se o envolvimento e controle dos docentes sobre planejamentos de longo prazo, aumentando a dependência a materiais e técnicos especialistas externos ao trabalho. Como consequência, aumenta-se a separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento; 4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois, para se “ganhar” tempo, somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de gerência são incrementadas; 5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais; 6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); 7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo. (Hypolito, Vieira & Pizzi, 2009, p. 105)

Desse modo, o professor assume multifunções, tendo que desempenhar papéis de psicólogo, assistente social, agente público, enfermeiro. Além disso, em prol de uma *educação para todos*, são incentivadas estratégias de gestão que levam ao comunitarismo e ao voluntariado, as quais geram nos professores sentimentos de desprofissionalização e à perda de identidade profissional. Eles são desqualificados e desvalorizados, sendo responsabilizados por vários aspectos do processo educacional, de modo que não conseguem realizar de forma satisfatória seu papel em sala de aula, além de perderem a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, que é delegada para especialistas de outras instâncias (Oliveira, 2004).

Na realidade, utiliza-se a ideologia da profissionalização como forma sofisticada de intensificar a atuação do professor e restringir sua autonomia com relação a concepção de seu trabalho. Contraditoriamente, ao mesmo tempo que se exige do professor uma atuação com base no desenvolvimento de uma gama de habilidades, delega-se a outros (os especialistas) concepção dos programas de ensino por eles executados, determinando-se aos docentes o preenchimento de formulários e testes avaliativos de seus alunos a partir de objetivos que não foram por eles definidos (Barbosa & Silva, 2010).

2.1. A naturalização dos processos de intensificação e precarização do trabalho docente na cultura do desempenho

De acordo com pesquisa interinstitucional apresentada no livro *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*²² e realizada por Franco e Moraes (2012), a forma e as condições nas quais o trabalho do professor vem

²² Organizado por Dalila Andrade Oliveira e Livia Fraga Vieira e publicado em 2012, o livro apresenta uma pesquisa que envolve pesquisadores de seis universidades federais (UFMG, UFPA, UFRN, UFG, UFES, UFPR) e uma estadual (UEM) e aborda diferentes aspectos referentes às condições do trabalho docente no Brasil, de modo especial, nos estados do Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Espírito Santo, Paraná e Minas Gerais (Franco & Moraes, 2012).

sendo organizado nas instituições educacionais, e que estão associadas aos processos de intensificação e precarização, têm gerado insatisfação profissional e adoecimento. Tais processos podem ser identificados em diversos âmbitos: na referida ampliação das funções docentes que extrapolam suas atuações em sala de aula e sua área de formação, e nos aspectos relacionados à remuneração, jornada de trabalho ampliada para fins de planejamento e cumprimento de atividades extraclasse. Além disso, a vinculação a mais de uma unidade de ensino, a complexificação dos mecanismos de controle gerenciados por consultorias privadas e terceirizações.

Ademais, a pesquisa supracitada também revela a percepção dos docentes no que diz respeito às políticas educacionais, práticas de gestão e organização dos espaços educativos; temáticas que envolveram a análise de aspectos relacionados ao trabalho das equipes diretivas das escolas, gestão democrática, participação, autonomia, descentralização, avaliação e trabalho coletivo.

Na avaliação dos professores, a lógica de bonificações e premiações (como indicadores de qualidade) que caracterizam modelos de gestão por resultados, estimulam a concorrência e a competitividade, individualizando um processo que deveria ser consequência de um trabalho coletivo.

Em síntese, a pesquisa revela que

. . . a hiper-responsabilização do professor, a intensificação e autointensificação do trabalho conjugadas à precarização das condições de trabalho têm contribuído para o aumento paulatino do absentéismo docente, o esgotamento físico e mental intenso (Síndrome de *Burnout*), o afastamento para tratamentos de saúde e as aposentadorias precoces. A análise também revela que fatores como o tempo dedicado ao trabalho, ao descanso e de uso livre, as exigências/cargas laborais, os processos perigosos e de insalubridade, os problemas de saúde, a insatisfação com

o trabalho e a carreira, em geral, não têm sido levados em consideração nos estudos atinentes às condições do trabalho docente (Franco & Moraes, 2012, p. 513).

A intensificação do trabalho se caracteriza, segundo Assunção e Oliveira (2009), pela realização de uma mesma atividade, porém com mais rapidez, o que acaba prejudicando não só a qualidade do trabalho, mas os bens ou serviços nele produzidos.

O trabalhador, no caso o professor, para lidar com o pouco tempo, limita a realização de suas atividades (aquelas consideradas centrais ou prioritárias) como, por exemplo, manter o controle ou disciplina da turma e responder às exigências dos dispositivos regulatórios. Tal situação gera sofrimentos, pois o professor vivencia um conflito; ao mesmo tempo que deseja fazer um trabalho de qualidade, atendendo às novas diretrizes que estão implícitas à sua atuação, ele também se sente pressionado a cumprir as normas e regras, de modo a aumentar sua produtividade.

Sobre a intensificação, Dal Rosso (2006) afirma que se trata de processos nos quais há um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Tais processos, permeados pela lógica da polivalência e da introdução das novas tecnologias, implicam, segundo o autor, apenas em mais trabalho. Em outros termos,

. . . trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, sem quaisquer adjetivos ou advérbios, supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto maior de energias pessoais para dar conta da carga adicional de trabalho. Resultarão desse envolvimento superior do grupo um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional. . . . Intensidade

refere-se àquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, o esforço empregado para dar conta das tarefas adicionais. (Dal Rosso, 2006, p. 69)

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)²³, publicada pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), desde 1982 – realizada por pesquisadores de universidades públicas, profissionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e por comissões de trabalhadores de diferentes áreas de atuação – dentre as atribuições dos professores descritas mais recentemente, estão:

1. Ministras aulas (comunicação e expressão, integração social e iniciação às ciências) nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;
2. Preparar aulas; efetuar registros burocráticos e pedagógicos;
3. Participar na elaboração do projeto pedagógico;
4. Planejar o curso de acordo com as diretrizes educacionais.
5. Atuar em reuniões administrativas e pedagógicas;
6. Organizar eventos e atividades sociais, culturais e pedagógicas;
7. Para o desenvolvimento das atividades utilizar constantemente capacidades de comunicação.
8. Desenvolver trabalhos junto às crianças, adolescentes e adultos, em comunidades com contextos culturais e sociais diversificados;
9. Trabalhar de forma individual e em equipes, sob supervisão, predominantemente em zonas urbanas, tanto em espaços especialmente destinados ao ensino, como em ambientes improvisados, em horários regulares e variáveis.

Além dessas, há também as atribuições dos docentes definidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) - Lei 9.394/96 – Art. 13º, que são:

²³ Disponibilizada em <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>.

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Desse modo, percebe-se que as funções que constituem o trabalho docente são bastante abrangentes e responsabilizam, principalmente, o professor pelo sucesso e/ou fracasso das políticas e programas implementados no sistema educacional.

De acordo com pesquisa realizada por Barbosa e Silva (2010), em uma escola pública que atende alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental no Distrito Federal – na qual foram observados diferentes momentos de trabalho na escola –, mesmo que a distribuição da carga horária atenda às exigências da resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação – cumprindo um mínimo de 20% de tempo destinado às coordenações pedagógicas – as atribuições docentes que atuam em séries iniciais (1º ao 5º ano) aumentaram em demasia. As autoras advertem para o “acréscimo das funções de participação dos eventos da escola, assim como na construção do Projeto Político-Pedagógico, além dos famigerados registros burocráticos exigidos pelos órgãos do Estado” (Barbosa & Silva, 2010, p. 11).

Os professores são responsáveis, por exemplo, com respaldo da LDBEN (Lei 9.394/96), em atender individualmente os alunos com qualquer dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, sendo o tempo disponível insuficiente, tendo em vista as inúmeras e heterogêneas necessidades que emergem no contexto escolar. A pesquisa evidencia ainda que também está atribuída aos professores procurar alternativas para prover materiais e captar recursos para a escola na qual atuam. O fato é que mesmo que não tenham a obrigação formal de fazê-lo, eles se veem impelidos a suprir as necessidades cotidianas materiais da escola que impactam as suas atuações em sala de aula.

Nessas observações realizadas por Barbosa e Silva (2010, pp. 9-10), no período de maio a dezembro de 2008, foram constatadas as seguintes atribuições no trabalho das docentes, dentro e fora de sala de aula:

Em sala de aula	Fora da sala de aula
-Ministrar aulas;	-Acompanhar e ministrar aulas em ambientes
-Participar do conselho de classe participativo;	externos à escola (passeios);
-Atender aos alunos em suas necessidades individualmente;	-Planejar, coletiva e individualmente, as aulas;
-Observar os alunos com dificuldades de aprendizagem e encaminhar à Equipe de Apoio e Sala de Recursos;	-Preparar os materiais necessários para as aulas;
-Servir o lanche para os alunos e acompanhá-los enquanto lancham;	-Atender alunos individualmente;
-Fazer o diagnóstico da psicogênese da escrita, de acordo com os critérios da Secretaria de Educação;	-Coordenar a reunião de pais;
-Fazer o diagnóstico preliminar das crianças ANEEs, em cooperação com as professoras de Apoio Pedagógico.	-Informar a família o conteúdo, os métodos e procedimentos para se alcançar a aprendizagem;
	-Fazer o relatório de avaliação da turma no início de cada ano;
	-Fazer os relatórios de avaliação individuais dos alunos a cada bimestre;
	-Participar de todos os eventos da escola (festas) proporcionando a participação dos alunos nas produções pedagógicas;

- Corrigir tarefas;
- Corrigir atividades avaliativas;
- Participar das Reuniões de Coordenação Coletiva da escola;
- Participar das Reuniões de Coordenação por série;
- Participar das Reuniões do projeto de Re-educação Matemática;
- Planejar atividades lúdicas para as oficinas da Escola Integral;
- Preencher formulários avaliativos solicitados pela Secretaria de Educação;
- Planejar os conteúdos para as aulas de informática;
- Atender às famílias;
- Fazer o controle dos alunos que levam a contribuição da APM.

As autoras observaram que, mesmo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) – onde os professores trabalham em regime de jornada ampliada²⁴ –, o tempo de trabalho docente é insuficiente. Isto se dá em razão da quantidade de demandas e exigências enfrentadas em seu cotidiano profissional e também em função da diversidade de necessidades/desafios (de ordem econômica e social) apresentados pelo alunado e famílias atendidas pela escola.

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), ao discutirem as transformações de natureza pós-fordista desencadeadas no processo organizacional do trabalho nas escolas, ressaltam que os encargos e sobrecargas de trabalho impostas ao magistério trazem profundas mudanças

²⁴ A jornada ampliada consiste em uma jornada de trabalho de 40 horas semanais divididas em 5 horas de atuação em sala de aula e 3 horas diárias de coordenação pedagógica (individual e coletiva).

na construção da identidade docente. Os professores são afetados física (em seus corpos) e emocionalmente, pois ao internalizarem os processos de intensificação aos quais estão sujeitos, estes são transformados em seus processos de autointensificação.

Os referidos autores explicam que

. . . o atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração. É nesse sentido que os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na autointensificação. (Hypolito, Vieira & Pizzi, 2009, p. 109)

No entanto, os autores advertem que tais processos de intensificação assumem diferentes características, a depender do contexto nos quais ocorrem. Em um contexto mais conservador, eles se aproximam do conceito clássico, se caracterizando por mais trabalho em sala de aula, práticas pouco criativas, quantidade maior de tarefas realizadas fora do espaço escolar e condições de trabalho pouco satisfatórias. Nos modelos de uma perspectiva mais gerencialista, comuns nos contextos atuais, tais processos de intensificação se caracterizam por oferecer (aparentemente, e só aparentemente): mais tempo para preparo/planejamento fora da sala de aula; maiores possibilidades de desenvolvimento de práticas curriculares criativas; condições de trabalho apoiados em modos de gestão mais abertos.

Todavia, os aspectos supracitados evidenciam, na realidade, um processo de auto intensificação do trabalho docente cada vez mais complexo, que tem por objetivo, atrelado ao desenvolvimento curricular, “fabricar docentes auto administrados, escolhedores e consumidores. Este é o ideário de educação de uma sociedade de mercado para formar estudantes consumidores, escolhedores e auto administrados” (Hypolito, Vieira & Pizzi, 2009, p. 109).

Esse processo de auto intensificação pode ser percebido nos discursos das professoras da pesquisa acima descrita, nos quais elas atribuem a si mesmas (de modo isolado) a responsabilidade de não estarem dando conta de, no tempo destinado ao planejamento, cumprirem todas as suas atividades. Elas se *autoresponsabilizam*, afirmando que é a insatisfação delas com o trabalho desenvolvido que gera a necessidade de sempre fazerem mais coisas, aumentando seus afazeres (Barbosa & Silva, 2010). Há uma naturalização e uma responsabilização individual por parte das próprias docentes acerca da sobrecarga de atribuições que lhe são impostas, sendo o fracasso em cumprir com todas as demandas do cotidiano escolar (dentro e fora de sala de aula) atribuído a má administração de seu tempo de coordenação.

Nessa conjuntura, da práxis produtiva, a cultura do desempenho é legitimada por meio das reformas educacionais que orientam a organização teórico-prática do trabalho docente na direção da transmissão e ensino de competências e habilidades em detrimento de uma formação humana integral. Essa situação se estabelece, em grande parte, em razão do desempenho do professor passar a ser avaliado pelo resultado alcançado por seus alunos nas provas e avaliações elaboradas e aplicadas por instâncias reguladoras externas à escola.

Em decorrência disso,

. . . conforme se estabelece a necessidade de focalizar o desempenho, percebe-se que o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas, autônomas, flexíveis, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que se instaura uma percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e mediados não têm importância para a avaliação do trabalho. (Fidalgo & Fidalgo, 2009, p. 93)

Como assinala Ramos (2008) a adoção, no sistema educacional, do currículo por competências, relaciona-o ainda mais à esfera da formação ao emprego, atribuindo-se um sentido prático aos saberes escolares em detrimento da proeminência dos saberes disciplinares e focalizando-se nas competências que são passíveis de verificação em situações e tarefas específicas. Tais competências são definidas de acordo com as habilidades que os alunos deverão compreender e dominar, antes mesmo de eleição dos conteúdos a serem ensinados.

A autora complementa:

. . . a elaboração do ‘currículo por competências’ parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências. Do ponto de vista da hierarquização do saber, o discurso sobre as competências pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação hierárquica estabelecida entre os saberes e as práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o ‘puro’ e o ‘aplicado’, entre o ‘teórico’ e o ‘prático’ ou entre o ‘geral’ e o ‘técnico’ por uma representação

da diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical. (Ramos, 2008, p. 119)

Desse modo, sobre o currículo de competências adotado na educação profissional, Ramos (2008) explica que as competências são entendidas como a unidade entre conhecimentos, habilidades e valores, caracterizando-se por centrar-se no desempenho e nas condições para as quais ele será importante, podendo ser definido como o conjunto dos recursos demandados para a realização de uma atividade.

Destarte, uma educação voltada para o seu desenvolvimento implica uma formação pragmática (voltada para a ação), que tem como foco os conhecimentos e conteúdos necessários a um aprendizado que promova a integração entre o saber e o saber-fazer.

Sobre essa questão, Sampaio (2014) esclarece que o ensino organizado por competências emerge como forma de tornar os saberes funcionais, aproximando-os da realidade no qual são produzidos e transformando-os em capacidade de ação. Objetivando atender às mudanças no mundo do trabalho e a necessidade de operacionalização dos conhecimentos, a proposta inicial de uma abordagem por competências não era desconsiderar a importância das disciplinas e conteúdos, mas a materialização e objetivação da lógica das competências nos currículos escolares foi inadequada, pois

. . . quando se tenta nomear, classificar, repertoriar competências, acrescentando-se ao verbo saber ou à locução ser capaz de uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações, o que se designa é, na verdade, uma atividade e não a competência. A competência é o que subjaz, o que estrutura ou o que sustenta a atividade. Esse é um problema intrínseco à formulação de uma pedagogia das competências, no sentido estrito do termo pedagogia, isto é, como uma atividade social que engloba seleção de saberes a ser transmitido pela escola,

sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados. (Ramos, 2011, p. 62)

Em uma análise mais ampla, os princípios que pautam a pedagogia das competências fazem parte de uma ampla corrente educacional denominada por Duarte (2001) como: pedagogia do *aprender a aprender*. Baseado nos apontamentos de Philippe Perrenoud²⁵, em seu livro *Construir as competências desde a escola*, Duarte assinala que a pedagogia das competências é norteada por ideias advindas da teoria construtivista (que tem como principal expoente Jean Piaget) e que prima, dentre outros princípios, por uma aprendizagem centrada no aluno e por uma pedagogia diferenciada baseada em *métodos ativos*. Logo, na lógica do *aprender a aprender*, o foco é o treinamento (*coaching*); o aprendizado por meio de situações complexas e desafiantes, excetuando-se o ensino/aulas que tenham por objetivo transmitir ou socializar conteúdos.

Na análise de Duarte (2001), o lema adotado traz consigo quatro posicionamentos valorativos: 1) a valorização das aprendizagens nas quais o indivíduo aprende por si mesmo sem a necessidade da transmissão de conhecimentos ou experiências por outras pessoas; 2) a prevalência da aprendizagem do método de aquisição ou construção de conhecimentos sobre o aprender conhecimentos já descobertos/elaborados por outros. A aquisição do método científico precede e é preferível ao aprendizado do conhecimento científico acumulado; 3) os interesses e necessidades dos alunos devem nortear as atividades a serem desenvolvidas com o aluno; 4) a educação deve levar em conta o acelerado processo de mudanças da sociedade contemporânea, preparando os indivíduos

²⁵ Philippe Perrenoud nasceu em 1944, na Suíça. É doutor em sociologia e antropologia, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e diretor do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação (Life), também em Genebra. Atua nas áreas relacionadas a currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Paula, n.d.; Wikipédia, n.d. a).

para se adequarem e acompanharem tal dinâmica, atualizando continuamente seus conhecimentos, que na atual economia global são instáveis e provisórios.

Dessa maneira, o referido autor adverte que o *aprender a aprender* se caracteriza como uma síntese de uma concepção educacional que tem como função primordial desenvolver nos indivíduos competências cognitivas que os capacitem, de modo a adaptá-los às exigências da atual realidade social, denominada pelo viés cultural de uma *sociedade de conhecimento*²⁶. Nessa concepção educacional, o papel dos educadores não é levar a uma compreensão da realidade que almeje sua transformação, mas a busca de um conhecimento que favoreça a identificação das competências necessárias para atender às exigências e desafios sociais e mercadológicos.

Em síntese, pode-se afirmar que não é privilegiado, no modelo educacional do *aprender a aprender*, a omnilateralidade, isto é, a formação do homem em seu sentido integral, de modo a desenvolver suas potencialidades que, conforme afirma Neto (2014), são sociais e não inerentes à natureza humana ou inatas, como apregoam algumas correntes epistemológicas. São sociais porque sua gênese e desenvolvimento advêm das necessidades que emergiram do/no trabalho social e dos/nos complexos mediacionais

²⁶ Segundo Duarte (2001), “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Assim, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (p. 39). O autor aponta cinco ilusões produzidas na sociedade do conhecimento: “*Primeira ilusão*: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje . . .” (p. 39); “*Segunda ilusão*: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos . . .” (p. 39); “*Terceira ilusão*: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados . . .” (p. 39); “*Quarta ilusão*: Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social . . .” (p. 39); “*Quinta ilusão*: O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade” (p. 39).

(língua, educação, etc) que do trabalho se originaram, constituindo o homem como ser social, consciente, que imagina e cria, transformando a realidade.

No entanto, como veremos a seguir, a atividade criadora ou a criatividade (termo mais comumente utilizado nas correntes psicológicas hegemônicas), na sociedade do capitalismo tardio, é concebida como uma competência a ser alcançada, algo que precisa ser treinado ou aprendido e não como uma condição humana revolucionária, orientadora do *porvir*.

2. 2. Atividade criadora/criatividade: a competência do século XXI

Para enfrentar os desafios que caracterizam a sociedade do século XXI, a criatividade é considerada como uma das competências primordiais a serem desenvolvidas. Contudo,

. . . quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (Duarte, 2001, p. 18)

Nessa vertente, a atividade criadora ou criatividade é concebida como uma ferramenta psicológica fundamental – associada a determinadas habilidades cognitivas, afetivas e a traços de personalidade/comportamentais como independência, autonomia, curiosidade, senso de humor, autoconfiança, imaginação, motivação intrínseca, dentre outros – para lidar com as situações adversas e desafios provenientes do mundo atual, em

constantes transformações. Assim, o indivíduo pode antecipar e apresentar soluções para problemas de modo inovador (Alencar, 2002; Alencar & Fleith, 2003).

Nessa perspectiva, para o seu amplo desenvolvimento, a escola precisa se fundamentar em uma *educação criadora*. Esta forma de educar parte do princípio de que o contexto escolar tem que oportunizar ações criativas, novas experiências (desafiadoras e instigantes) para o desenvolvimento de um indivíduo crítico, capaz de enfrentar as diversas dimensões da vida, e motivado para avançar em seus processos de aprendizagem (de forma produtiva e criativa), criando novos conhecimentos e respostas originais mediante as necessidades e mudanças do mundo atual (Assis, 2009; Oliveira, 2007). Trata-se de um discurso que faz parte, praticamente, de qualquer projeto pedagógico ou *politicamente correto* de educadores e/ou gestores da educação contemporânea.

Em síntese, embora concebida em teorias recentes como um fenômeno sociocultural multifacetado, desenvolvido a partir de uma “rede complexa de interações das variáveis do indivíduo com as da sociedade” (Oliveira, 2010, p. 84), essencialmente, trata-se de uma competência passível de ser treinada e desenvolvida a partir de técnicas e estratégias específicas. Na maioria das vezes, seu foco não é a formação integral e a emancipação dos sujeitos, mas, como afirma Fonseca (2009), a maximização de suas competências cognitivas na direção do desenvolvimento de seu potencial de adaptabilidade e empregabilidade, sendo a primeira definida pelo autor como "atitude positiva face à mudança; reconhecimento e respeito pela diversidade e pelas diferenças individuais; inovação e criatividade" (Fonseca, 2009, p. 4).

Nessa lógica, o "professor e formador do futuro tem o dever de preparar os estudantes para pensar, para aprender a serem flexíveis. Ou seja, para serem aptos a sobreviver na nossa aldeia de informação acelerada" (Fonseca, 2009, p. 8).

O trabalho docente – uma prestação de serviços, um trabalho que, em sua gênese, é imaterial (quando não há separação entre produtor e produto; processo de produção e consumo) – está, ainda que de forma indireta, sob o domínio das relações capital/trabalho. Em outras palavras, a formação e o trabalho docentes estão sujeitos aos processos de proletarização e acumulação do capital em suas diferentes reconfigurações e formas de exploração. A criatividade está, assim, circunscrita a finalidades e princípios hegemônicos que a definem como uma ferramenta para a formação de indivíduos adaptáveis e subservientes à lógica de criação e exploração produtiva.

Com efeito, é de fundamental importância entendermos como e sob quais bases epistemológicas têm sido estudadas a questão da criatividade na esfera do trabalho docente. De modo mais específico: a partir de quais concepções de mundo, de homem e de desenvolvimento a criatividade tem assumido um lugar privilegiado, em detrimento de um olhar mais dirigido às atividades criadoras? De fato, as atividades criadoras têm sido, ao nosso ver, equivocadamente apresentadas como sinônimo de criatividade. É, portanto, importante deixar claro que a primeira expressão diz respeito a um viés epistêmico que reafirma a natureza social ontológica do homem, defendendo seu estatuto autoral e criador, que não pode ser resumida à segunda; uma mera habilidade. Essa imprecisão conceitual na utilização desses dois termos traz para os contextos educacionais um problema grave na forma de compreender o que é criação, comprometendo ou atrofiando o desenvolvimento dos alunos e de professores, como veremos ao longo desta pesquisa. Estabelecer as diferenças é uma necessidade atual, que impacta a produção de conhecimento no campo da Educação e da Psicologia, especialmente, conforme o panorama que será apresentado no capítulo a seguir.

Capítulo 3 – Atividade criadora/criatividade e trabalho docente - criar para quê? - delimitação de estudo

Para fins de delimitação deste estudo, traçou-se um panorama das pesquisas realizadas nos últimos dez anos, em âmbito nacional e internacional, principalmente na área de Educação e Psicologia, sobre atividade criadora e trabalho docente. Para isso, foram analisadas as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), do Google Acadêmico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - dissertações, teses e periódicos.

Para delimitação da pesquisa foram escolhidos os seguintes descritores: *criação e trabalho docente; criatividade e trabalho docente; atividade criadora e trabalho docente; professor e atividade criadora; professor e criação e criação docente*. Embora o objeto de estudo do presente trabalho seja a atividade criadora, na Psicologia *atividade criadora e criatividade* são termos usados de forma equivalente, sendo encontrados muitos trabalhos que usavam essa nomenclatura como sinônimo de atividade criadora.

Com relação a teses e dissertações foram encontrados 25 trabalhos em áreas diversas, sendo 01 na área de Artes Visuais; 17 na área de Educação; 01 na área de Educação, Arte e História; 01 na área de Ciências e apenas 05 na área de Psicologia.

Para o estudo foram selecionadas 4 investigações da área de Psicologia que se relacionavam ao desenvolvimento da atividade criadora/criatividade e trabalho docente, 2 produções da área de Educação. Essas últimas (da área de Educação) foram selecionadas por estarem relacionadas à temática estudada e por terem sido realizadas no Distrito Federal, local da presente pesquisa.

No que se refere aos periódicos, foram encontrados 27 artigos científicos, sendo selecionados 12 artigos nacionais e 14 internacionais cuja temática estava relacionada à

atividade criadora/criatividade ou processo criador docente. A maior parte desses artigos foi publicada em revistas científicas da área de Educação e de Psicologia.

Em razão do grande número de trabalhos analisados, a descrição dos estudos retirados dos periódicos, acima relacionados, se limitarão a apontar o foco da pesquisa (em linhas gerais), a abordagem teórica adotada e os principais resultados das investigações. Outra questão a ser ressaltada é que eles serão agrupados de acordo com as similaridades entre as correntes teóricas adotadas e classificados conforme categorização realizada por Martinez (1997) acerca dos estudos sobre criatividade. Segundo a autora, tais estudos, geralmente, se enquadram em cinco enfoques globais que envolvem: 1. o processo criativo (trabalhos que descrevem e explicam o processo criativo e os aspectos que o influenciam); 2. o produto (trabalhos que buscam caracterizar o produto criativo); 3. as condições facilitadoras da atividade criativa (trabalhos que objetivam analisar as situações do ambiente e de grupos que favorecem ou inibem a criatividade); 4. a pessoa (pesquisas que enfatizam traços de personalidade, as características, as qualidades e/ou processos subjetivos que favorecem e possibilitam a criatividade); 5. uma integração entre os elementos citados (estudos que focalizam dois ou mais dos aspectos elencados de forma integrada).

A dissertação de mestrado de Assis (2009), por exemplo, teve por objetivo central investigar os atributos pessoais de docentes da educação infantil que fossem relevantes para a promoção da criatividade, bem como os fatores que dificultam ao professor o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos e as práticas pedagógicas voltadas para o favorecimento da expressão criativa. Sua investigação, portanto, teve como foco as características subjetivas dos docentes e as condições do contexto escolar que interferem no desenvolvimento da criatividade dos alunos, integralizando os enfoques 3 e 4 acima mencionados (condições facilitadoras da atividade criativa e a pessoa).

O trabalho em questão fundamentou-se em recentes modelos teóricos de criatividade: o Modelo Componencial de Criatividade de Amabile, a Teoria dos Investimentos em Criatividade de Sternberg e Lubart e a Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi²⁷. Segundo a autora, as três teorias enfatizam a influência de fatores sociais, culturais e históricos na produção criativa, sem desconsiderar o papel ativo do indivíduo no processo criador. Nessa perspectiva, concebe-se a criatividade como um fenômeno que envolve “a interação entre características ambientais e individuais, as transformações sociais e o impacto dos novos produtos criativos na sociedade” (Assis, 2009, p. 21).

A referida pesquisa foi realizada em cinco escolas particulares de educação infantil do Distrito Federal, sendo 3 delas localizadas na região administrativa de Taguatinga e outras 2 localizadas no Guará, participando 58 professores que atuam ou atuaram recentemente na educação infantil. Quanto aos procedimentos metodológicos, os professores responderam a um questionário em que constava uma relação de atributos pessoais tidos como importantes para a promoção da criatividade no contexto da educação infantil, um *checklist* que continha itens relacionados aos obstáculos percebidos pelos docentes como possíveis inibidores da expressão criativa dos alunos. Além disso, havia

²⁷ Teresa Amabile nasceu em 15 de junho de 1950. Pesquisa e escreve, principalmente, sobre a criatividade. Amabile é graduada em química e possui doutorado em psicologia pela Universidade de Stanford (1977). Atualmente, desenvolve estudos sobre criatividade, produtividade, inovação e vida interna do trabalho (Wikipédia, n.d. b). Robert Stenberg nasceu em 8 de dezembro de 1949, é Professor de Desenvolvimento Humano no Colégio de Ecologia Humana da Universidade de Cornell e Professor Honorário de Psicologia da Universidade de Heidelberg, na Alemanha. Embora muito do seu trabalho tenha sido sobre inteligência, criatividade, sabedoria, estilos de pensamento, também se interessa por tópicos que são mais sociopsicológicos, como amor, ódio, liderança e resolução de conflitos (Sternberg, n.d.; Wikipédia, n.d. c). Todd Lubart é professor de psicologia na Université Paris Descartes e membro do Institut Universitaire de France. Ele tem o título de Ph.D. pela Universidade de Yale e foi professor convidado na Escola de Administração de Paris (ESCP). Sua pesquisa centra-se na criatividade, na identificação e desenvolvimento em crianças e adultos, papel das emoções, processo criativo e questões interculturais (12 minutos, n.d.); Mihaly Csikszentmihalyi nasceu em 29 de setembro, 1934). É um psicólogo húngaro e Professor de Psicologia e Gestão da Claremont Graduate University (Wikipédia, n.d. d).

uma questão aberta que se referia às práticas pedagógicas que poderiam favorecer o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Em síntese, os resultados indicaram que os atributos pessoais dos docentes percebidos como mais relevantes para a promoção da criatividade nos alunos foram *responsabilidade, domínio do conteúdo desenvolvido, dedicação ao trabalho e iniciativa*. Já os aspectos que, no trabalho do professor, se constituem como barreiras para o desenvolvimento da criatividade foram associados a questões que envolvem os alunos, como *a presença de alunos indisciplinados que perturbam o trabalho docente, elevado número de alunos em sala de aula e alunos com dificuldade de aprendizagem*.

No entanto, outras barreiras também foram apresentadas pelas professoras, embora em menor frequência. São elas: *falta de autonomia na forma de conduzir as atividades docentes, insegurança para testar novas práticas pedagógicas, falta de entusiasmo pela atividade docente e desconhecimento de práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas para propiciar o desenvolvimento da criatividade do aluno*.

Segundo análise da autora e com base em dados de pesquisas anteriores, tais resultados mostram que os professores se sentem pouco preparados para o desenvolvimento de atividades que propiciem a expressão da criatividade de seus alunos, sendo mais fácil atribuir à sociedade, à escola ou aos alunos os fatores que obstaculizam a expressão criativa em seu cotidiano de sala de aula do que apontar aspectos relacionados a sua própria formação. Nesse sentido, Assis (2009) ressalta que, no estudo realizado, as barreiras mais apontadas pelos professores para a promoção da criatividade em sala de aula “foram aquelas que dizem respeito a critérios externos aos professores, não estando vinculadas a sua formação profissional ou as suas características pessoais, e sim relacionadas aos alunos” (p. 68).

Contudo, é interessante observar que, no que se refere às estratégias pedagógicas que favorecem a expressão criativa em sala de aula, todos os participantes afirmaram que desenvolvem tais práticas. Os docentes as relacionam a atividades lúdicas e práticas que envolvem interações em grupo.

Partindo da mesma fundamentação teórica do estudo anterior, pode-se evidenciar que os estudos de Ribeiro e Fleith (2007) e de Alencar e Fleith (2010) enfatizam os fatores facilitadores e inibidores para o desenvolvimento da criatividade relacionados à prática de professores universitários (enfoque 3 – condições facilitadoras da atividade criativa). No primeiro estudo, dentre os resultados obtidos a partir de um *Inventário de Práticas Docentes e do Inventário para Identificação de Barreiras à Criatividade Pessoal*, verificou-se que a Falta de Tempo/Oportunidade foi apontada pelos professores como a principal barreira à criatividade pessoal. No segundo foi feita uma validação de uma *Escala De Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior*.

Nessa mesma linha teórica, as pesquisas de Oliveira e Alencar (2008; 2010), Fleith e Alencar (2012) e Chang, Chuang e Bennington (2011) analisaram os contextos escolares (clima de sala de aula e aspectos organizacionais), bem como as características ou traços de personalidade dos professores ou alunos na promoção ou criação de barreiras à criatividade (enfoques 3 e 4 – condições facilitadoras da atividade criativa e a pessoa).

Na primeira, foram descritas as características do professor e do ambiente que são facilitadores da criatividade no contexto escolar, além de pesquisas que apontavam características de professores criativos. Dentre os comportamentos de professores considerados facilitadores do desenvolvimento e da expressão das habilidades criativas em diversas pesquisas apresentadas pelas autoras (na percepção de professores e alunos) estavam: a diversificação de técnicas; alta *bagagem de conhecimento* ou domínio da disciplina; relacionamento cordial com o aluno; interesse pela aprendizagem e matéria

ministrada; a não imposição de regras aos estudantes (oferecendo-lhes oportunidade de escolhas); e aceitação dos estudantes como eles eram, estimulando sua autoestima.

Quanto às estratégias que os professores deveriam utilizar para estimular a criatividade estavam: a formação de grupos cooperativos e a consecução de atividades que despertavam a capacidade de criar; fazer perguntas desafiadoras; criar ambiente de respeito e aceitação pelas ideias dos alunos; estimular a análise de diferentes aspectos de um problema, bem como a iniciativa dos alunos. Além do mais, foi apontado que os docentes deveriam utilizar formas de avaliações diferenciadas; desenvolver habilidades de análise crítica, incentivar a independência e o questionamento, ser aberto às novas experiências e encorajar o aluno a exprimir suas ideias e flexibilidade.

Com relação à pesquisa de Oliveira e Alencar (2010), foram analisadas as concepções de criatividade e a importância a ela atribuída por gestores e orientadores educacionais. Ademais, foram investigados quais os elementos inibidores e facilitadores à implementação de práticas pedagógicas que favorecessem o seu desenvolvimento, bem como a intervenção dos referidos profissionais na promoção da criatividade na organização escolar. As pesquisadoras constataram que, mesmo quando a criatividade é considerada pelos profissionais em questão como importante, seus conhecimentos sobre sua prática tinham como base o senso comum.

Na visão desses profissionais, os elementos inibidores e facilitadores à implementação de práticas pedagógicas, que favoreçam o desenvolvimento da criatividade, são, em primeiro lugar, de natureza pessoal/pedagógica (relacionados ao professor) e, em segundo lugar, de natureza administrativa. Quanto aos elementos inibidores à intervenção de gestores e orientadores educacionais em favor do desenvolvimento da criatividade na escola, foram destacados aspectos associados aos

docentes e à família e, entre os elementos facilitadores, foram apontados aspectos relacionados às suas funções.

No trabalho de Fleith e Alencar (2012) foi examinada a percepção do clima de sala de aula para que ocorresse a criatividade e o autoconceito de 504 alunos de 6º ano do ensino fundamental, a partir de uma Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005) e outra Escala de Perfil de Autopercepção para Crianças (Harter, 1990). Verificou-se que os alunos apresentaram percepção do clima de sala de aula e autoconceito positivos, sendo observadas diferenças em relação a essas variáveis ao considerar o tipo de escola e gênero. Para alunos de escolas particulares, o clima de sala de aula é mais favorável para a criatividade do que para alunos de escola pública, sendo que nos alunos de escolas particulares, do gênero masculino, foi evidenciado um autoconceito mais positivo. Por fim, o clima de sala de aula para a criatividade na disciplina de língua portuguesa foi avaliado de forma mais positiva do que se comparado ao clima observado na aula de matemática.

O estudo de Chang, Chuang e Bennington (2011) também teve como base teorias recentes acerca da criatividade. Mas sua abordagem, denominada teoria da abordagem de influência, tem como base, de modo especial, a perspectiva interativa de Gardner (1993), o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1996), a teoria da criatividade de Kaufman e Baer (2005) e modelo de ecossistema de Yeh (2000). Tais abordagens “concentraram a atenção não apenas na questão da motivação dos trabalhadores, mas também nas interações entre criatividade e clima organizacional e entre clima organizacional e indivíduos” (Chang, Chuang & Bennington, 2011, p. 936, tradução nossa).

Nessa direção, os autores investigaram a relação entre comportamentos de ensino criativos e elementos que promovem a inovação do clima organizacional nas escolas, de uma forma mais geral, sem focalizar somente a sala de aula ou a percepção dos alunos. A

pesquisa demonstrou que há uma significativa correlação entre o nível geral do clima de inovação organizacional e o ensino criativo, o que sugere que um ambiente favorável à inovação na escola pode promover um ensino criativo.

Isso implica, na prática, que o gestor da escola transmite uma atitude positiva em relação à criatividade e oferece suporte e sugestões para um ensino criativo, com compensações adequadas, propiciando um clima que favorece diálogos e debates regulares entre professores, comportamentos de cooperação e trabalho em equipe. Além disso, o gestor proporciona aos professores flexibilidade e liberdade, recursos adequados, oportunidades de aprender e crescer, bem como incentivo ao risco e tolerância ao fracasso, isto é, oferece aos docentes um grau adequado de desafio e pressão. Tais aspectos, em seu conjunto, fazem com que “o ensino criativo dos professores floresça” (Chang, Chuang & Bennington, 2011, p. 950, tradução nossa).

O trabalho de Gardiner (2017), também pautado em modelos recentes de criatividade, como a Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1996), relata um estudo baseado na pedagogia da escrita e pode ser classificado dentro do enfoque 1, denominado de processo criativo (trabalhos que descrevem e explicam o processo criativo e os aspectos que o influenciam). O autor explorou uma experiência de aprendizagem criada por professores que consistiu na escrita de uma peça teatral para avaliação dos estudantes. São analisados, na pesquisa, pontos de vista dos professores sobre o seu papel nessa atividade criativa no ensino. Os resultados mostram que a crença dos professores na criatividade intrínseca os levava à passividade pedagógica, pois tinha como foco um *feedback* reativo e de problematização; o que paradoxalmente impediu o progresso e a proficiência dos alunos. O estudo aponta para a necessidade de uma mudança de paradigma, de modo a deslocar o professor de uma posição de facilitador passivo para o papel de um dramaturgo intervencionista.

Gardiner (2017) argumenta que a problematização tem como foco o que os alunos não podem fazer ou o que não fizeram. Nesse sentido, se faz necessário repensar o papel do professor no ensino da criatividade e os pressupostos sobre *feedback* apropriado e capacitador. A pesquisa encontrou um paradoxo entre permitir a liberdade criativa e proporcionar o suporte necessário para que os alunos desenvolvam suas capacidades criadoras. A proposta do novo paradigma do modelo dramatúrgico é de que o professor auxilie os alunos em suas decisões com conhecimentos e habilidades, que proporcione contextos colaborativos para o desenvolvimento de trabalhos criativos, empoderando os alunos para avaliar a eficácia do seu próprio trabalho. O modelo também ressalta a necessidade de capacitação dos professores por meio do aprimoramento de seus conhecimentos e habilidades pedagógicas.

O estudo de Monteiro, Morais, Braga e Nakano (2013) – também classificado dentro do enfoque 1 (processos criativos) e embasado em estudiosos recentes da criatividade, como Sternberg (2003), Sternberg e Lubart (2003), Renzuli (2005), dentre outros – analisou as diferenças nas representações de professores sobre o conceito de criatividade e sua presença no cotidiano educativo em função do gênero, idade, área curricular e ciclos de ensino dos participantes. Os resultados sugerem a necessidade de sensibilizar professores do gênero masculino para outras dimensões da criatividade, que vão além da esfera cognitiva e, junto ao gênero feminino, o estudo aponta ser preciso um maior cuidado na desmistificação do conceito.

Docentes de faixas etárias mais elevadas associaram a criatividade às dimensões potencialmente imutáveis, precisando também ser sensibilizados para a possibilidade de treino do potencial criativo. No que tange à área curricular, o estudo reforça a necessidade de combater o estereótipo de que a criatividade está, de modo privilegiado, associada às

artes, possibilitando que todos os contextos curriculares sejam contemplados com formação no tema.

A partir de uma perspectiva teórica cognitivista, pode-se observar que com objetivos similares ao estudo de Assis (2009), a dissertação de Giannetti (2016) focou em verificar se eram desenvolvidas estratégias que favorecessem a emergência da criatividade ou cognição inventiva em uma sala de alfabetização de uma escola pública estadual localizada no interior paulista. Sua pesquisa pode ser classificada dentro do enfoque 3 descrito por Martinez (As condições facilitadoras da atividade criativa). O autor parte de uma nova concepção de criatividade proposta por Virginia Kastrup²⁸ que, baseada na filosofia deleuziana, formula o conceito de cognição inventiva. Segundo Giannetti (2016, p. 39),

. . . ao propor este conceito, a autora assume que a cognição pode funcionar de duas maneiras distintas: ora se repetindo, ora se modificando. Quando a cognição se repete, ou seja, utiliza esquemas antigos e representa novas experiências com base em experiências passadas, há o que a autora chama de “reconhecimento”, que é um *hábito* da cognição. Quando a cognição se modifica, por não utilizar mais esquemas antigos, há uma experiência de problematização e invenção.

Na pesquisa em questão, optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo etnográfico, sendo realizada uma entrevista com uma professora e observações em sua sala de aula, no decorrer de todo o ano letivo. Desse modo, os participantes da pesquisa foram: a professora responsável pela sala de aula observada; 26 alunos (14 meninos e 12

²⁸ Virginia Kastrup é graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979), Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1984), Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e pós-doutora no CNRS, Paris (2002) e CNAM, Paris (2010). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: cognição, invenção, produção da subjetividade, aprendizagem, atenção, arte e deficiência visual (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2018).

meninas) regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental - Ciclo I de uma escola pública estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo; a diretora e a coordenadora da escola. A partir de uma Análise de Conteúdo, as atividades observadas foram organizadas em categorias, classes de categoria e temas.

Mediante a análise dos resultados, o autor verificou que as atividades de cópia foram muito valorizadas na sala de aula observada. Dentre as atividades que se repetiam no cotidiano da turma estavam: cópia do cabeçalho, cópia do resumo da história que seria lida, cópia da rotina, das parlendas, etc. Além disso, o autor percebeu que, outras atividades que não tinham, inicialmente, esse objetivo, também eram transformadas em atividades de copiar. Foram observadas poucas atividades que poderiam favorecer o surgimento de criatividade nos alunos ou da aprendizagem por cognição inventiva.

Giannetti (2016) ressalta que, de acordo com as diretrizes de ensino do Ministério da Educação de 2007 – voltadas para as crianças de seis anos, que passaram a frequentar obrigatoriamente o 1º ano do Ensino Fundamental – a escola, além do letramento e alfabetização dessas crianças tem que, de modo especial, valorizar suas diversas formas de expressão, promover o seu desenvolvimento, integrando o lúdico ao aprendizado. Todavia, na sala de aula observada, foi constatada uma separação entre momentos voltados para atividades lúdicas e aqueles direcionados para atividades didáticas, não havendo uma integração da ludicidade ao aprendizado, mas apenas tentativas de fazê-lo.

O autor justifica tal situação pela concepção dicotômica da professora e da escola acerca desta possível integração e pelas obrigações excessivas atribuídas a essas crianças ainda pequenas; o que é respaldado pelas diretrizes de ensino que estabelecem metas curriculares e de aprendizado. Sem contar as tarefas que deveriam ser cumpridas pela escola. O referido estudo concluiu que os principais fatores que dificultaram o surgimento da criatividade em sala de aula foram:

1) a proposta de atividades muito difíceis para os alunos, dando a impressão de que os alunos já deveriam ter alguns conhecimentos prévios, como é possível observar em algumas atividades propostas nos livros; 2) a forma de planejamento das atividades, pois houve momentos em que não parecia haver um plano de ensino e algumas matérias pareciam dadas aleatoriamente, como a didática utilizada como controle de comportamento; 3) a repetição em demasia das atividades; 4) as atividades feitas de maneira apressada e em meio a longos períodos de inatividade, atividades que não foram precedidas de exposição oral e aquelas cujas respostas eram dadas pela própria professora; e 5) o uso pouco frequente de materiais auxiliares, como ábaco e letras móveis. (Giannetti, 2016, p. 165)

O trabalho de Nuñez e Santos (2012), de ordem teórica e classificado dentro do enfoque 3 (condições facilitadoras da atividade criativa), discute a criatividade e as crenças educativas como elementos essenciais e intrínsecos à formação docente e traz reflexões acerca do Paradigma Emergente de Formação (PEF). Este consiste em uma perspectiva teórico-metodológica de formação de professores que, segundo os autores, tem como princípios fundamentais no processo de formação do professor: a transdisciplinaridade do conhecimento, as interconexões entre os saberes, a reflexão e a postura investigativa.

Estando dentro do mesmo enfoque do estudo anterior (enfoque 3), a pesquisa de Uzakbaeva, Baimukhanbetov, Berkimbaev, Mukhamedzhanov e Pralievá (2013), realizado na República do Cazaquistão, teve como proposta trabalhar com novas bases pedagógicas para a formação do professor do ensino primário por meio de um plano de formação que objetivasse o desenvolvimento da competência criativa. A competência

profissional criativa do professor de educação primária, nesse trabalho, foi implementada por meio de:

- 1) palestras sobre pedagogia criativa e psicologia, estimulando o autodesenvolvimento criativo dos alunos;
- 2) trabalhos práticos sobre o desenvolvimento da leitura criativa para a atividade pedagógica;
- 3) treinamento para o desenvolvimento e enriquecimento das habilidades profissionais criativas;
- 4) processo de ensino, simulação de situações de conflito, método de estudos de caso da prática escolar;
- 5) tecnologia de tarefas, método de estudo de caso, tecnologia de projeção e projeção de recepção da apresentação (Uzakbaeva et al., p. 236).

Tendo como base um paradigma humanista – que tem como um de seus principais valores o reconhecimento da habilidade do sujeito para encontrar em suas atividades profissionais a autorrealização e o desenvolvimento de uma personalidade potencialmente criativa – os autores da pesquisa apontam para a necessidade de transformação do sistema educacional superior em um único sistema educacional criativo. Para isso, eles ressaltam a importância de considerar a formação e o desenvolvimento da competência criativa dos alunos como fator imprescindível para o sucesso, autorrealização profissional e como pré-requisito para o desenvolvimento criativo dos estudantes.

O estudo de Das, Dewhurst e Gray (2011), também relacionado à formação docente e tendo como foco os processos criativos e as condições facilitadoras para o seu desenvolvimento (enfoques 1 e 3), discutiu, dentro do contexto do *Curriculum for Excellence in Scotland*, recentemente criado, uma experiência baseada em uma abordagem interdisciplinar denominada *Arts as a Tool for Learning Across the Curriculum* (ATLAC), em um programa inicial de educação de professores da

Universidade de Aberdeen. A proposta dessa experiência, financiada pela Scottish Arts Council, foi promover a relação entre currículo, pedagogia e criatividade, utilizando a arte com ferramenta para a aprendizagem.

A pesquisa assinala que os tutores e os profissionais de artes do ATLAC destacaram a importância de uma abordagem minuciosa e flexível, pois, em um contexto de ensino criativo, os professores têm que equilibrar o planejamento com a improvisação. O incentivo à criatividade, conforme foi demonstrado na pesquisa, acaba por tornar as salas de aula mais fluidas e menos previsíveis em termos de resultados.

Outro aspecto ressaltado como um dos pontos fortes da abordagem ATLAC, segundo o que disseram os estudantes, foi a presença de uma aprendizagem ativa acompanhada pela dimensão da diversão. A importância da presença desta última se justifica, segundo os autores, pelo seu efeito positivo na aprendizagem, pois reduz o estresse e as inibições sociais, sendo reforçada uma motivação intrínseca nos alunos. No entanto, o estudo adverte que essa diversão deve estar associada, em sala de aula, aos outros aspectos relacionados aos professores e alunos, como a capacidade de resposta, buscando sempre esclarecer os resultados para as crianças e o estabelecimento de expectativas elevadas e de tempo para a reflexão, considerados como pré-requisitos para a aprendizagem.

Nesse sentido, para uma aprendizagem eficaz, sugere-se que os professores auxiliem o conhecimento do sujeito para que ele desenvolva habilidades de aprendizagem ao longo da vida. Essa habilidade, segundo os pesquisadores, pode se constituir em um desafio para professores principiantes. Ela requer um planejamento minucioso, compreensão de todo o processo e uma pedagogia interdisciplinar, como a ATLAC, que propõe o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula por meio do incentivo à exploração do conhecimento e à inovação.

Como na pesquisa anteriormente descrita, o estudo de Toivanena, Halkilahti e Ruismäkic (2013) também utilizou-se de elementos artísticos, no caso a dramatização, em sua metodologia, focalizando os processos criativos e as condições facilitadoras para que tais processos se desenvolvam (enfoques 1 e 3). Baseado em teorias que caracterizam a criatividade na educação dramática, a pesquisa teve por objetivo construir um modelo de ensino que favorecesse a criatividade infantil por meio da dramatização. Os autores evidenciaram que um ambiente criativo de aprendizagem, envolvendo o drama, proporciona às crianças experiências ricas que as incentivam a ter um papel ativo em suas aprendizagens. A interação é considerada pelos pesquisadores do trabalho descrito como um aspecto fundamental para o processo de aprendizagem, transformando-a em uma atividade social.

Eles também observaram que o ambiente criativo e tolerante, proporcionado pela atividade dramática, dá suporte para a imaginação infantil e promove a motivação interna, além de possibilitar um potencial para a criatividade grupal. Por fim, o estudo conclui que o drama na educação tem o potencial de nutrir a criatividade dos alunos a partir de sua natureza experiencial, social e de ativação das crianças.

O estudo de Newton e Beverton (2012), que tem como foco os processos criativos, sua descrição e aspectos que o influenciam (enfoque 1), foi orientado por teorias da criatividade, como de Compton (2007), Boden (2004), Torrance (1975) e por princípios construtivistas da teoria piagetiana, identificando como habilidades-chave que sustentam o pensamento criativo: o questionamento, a avaliação, a ideação, a imaginação, a inovação e a resolução de problemas. Tais habilidades, consideradas acessíveis para a maioria das pessoas (e vistas como capacidades que independem do contexto no qual os sujeitos estão inseridos) reforçam, para esses autores, a noção de que todos podem ser, até certo ponto, criativos.

O estudo teve como meta determinar as concepções de criatividade dos professores do pré-atendimento da área de inglês, envolvendo análises das respostas dos docentes estagiários da escola primária aos questionários e discussão em grupo focal para identificar suas concepções. Os resultados indicam que as concepções de criatividade dos participantes podem ser consideradas limitadas, tendo como foco visões ingênuas de escrita de histórias e atividades dramáticas.

Além disso, as respostas apresentadas evidenciam que, muitas vezes, os participantes não conseguiram associar claramente o conceito de criatividade com um exemplo de sua ocorrência em sala de aula, nem distinguir o que no exemplo apresentado estava sendo caracterizado como criativo. Portanto, o estudo aponta para a necessidade de os programas de treinamento em pré-serviço se beneficiarem de cursos estruturados sob as formas e aplicações da criatividade.

Dudová e Cíba (2015) focalizaram, em seu estudo, os processos criativos (enfoque 1) e tiveram como objetivo de seu trabalho apresentar e demonstrar o papel crucial da criatividade na educação, expondo aspectos importantes acerca de conceitos como criatividade, ensino criativo, clima motivacional e métodos de ensino para desenvolver a criatividade dos alunos. O estudo chama a atenção, mais especificamente, para a criatividade presente no contexto da Universidade de Žilina, na Eslováquia. Os autores partem do princípio de que a criatividade é um conjunto de habilidades que possibilitam atividades produtivas e de que o objetivo principal da educação é criar condições para que todos os alunos busquem ganhar novas experiências, expandindo o seu conhecimento para benefício próprio.

O estudo parte dos princípios teóricos de Musil, apresentado em Dacey e Lennon (2000), que segundo Dudová e Cíba (2015) compreendem a criatividade como “um processo, cujo principal princípio é a transformação, a escolha e o rearranjo de elementos

através da experiência anterior, combinando novidade e utilidade” (Dudová & Cíba, 2015, p. 96, tradução nossa)²⁹.

Em suma, o estudo aponta que pedagogos devem apoiar os esforços dos estudantes em busca de conhecimentos; incentivar e premiar suas ideias criativas; possibilitar que eles conheçam a si mesmos, suas habilidades e escolhas; não atuar de forma estereotipada, mas refletir sobre o seu trabalho. Os professores também devem desenvolver uma grande variedade de interesses, procurar por novas ideias e mostrarem-se entusiastas acerca de temas que podem promover a criatividade, habilidades combinatórias e imaginação dos alunos.

Dikici (2014) examinou o papel de traços demográficos de professores turcos acerca da relação entre seus estilos de pensamento e a promoção de comportamentos criativos, a partir de três estudos. Ela se fundamentou na teoria de *mental self-government* desenvolvida por Sternberg (1988) e na lista de comportamentos docentes que promovem a criatividade de Cropley (1997). A teoria da autorregulação mental (tradução nossa) identifica o perfil de diferentes estilos de pensamento presentes em cada indivíduo, evitando fundi-los em um estilo único. De acordo com essa teoria, os estilos de pensamento podem ser compreendidos, em termos de construção, a partir das noções humanas de autorregulação.

No primeiro estudo, foram incluídos 202 professores turcos de ensino fundamental e secundário, no segundo, 106 professores novatos, e no terceiro, 246 professores estudantes. Todos eles responderam ao Inventário de Estilos de Pensamento (ETI) e à Escala de Índice de Criatividade em Professores (CFTIS).

²⁹ “. . . a process, whose main principle is the transformation, choice and rearrangement of elements through previous experience by combining novelty and usefulness”. (Dudová & Cíba, 2015, p. 96)

Os resultados dos três estudos demonstraram que, embora as relações entre estilos de pensamento e promoção de comportamento criativo sejam significativas, tais comportamentos são parcialmente mediados pela filiação e departamento dos professores. Além disso, observou-se que o gênero não é um fator significativo nessas relações.

Com ênfase na pessoa (enfoque 4), Hong, Hartzell e Greene (2009) analisaram a relação entre crenças epistemológicas, motivação e objetivos que orientam as práticas instrucionais de professores no sentido de promover a criatividade dos alunos. O estudo foi norteado por vários teóricos recentes, como Guilford (1967), Renzuli (2005), Stenberg (1988), dentre outros. Esses autores apontam que as estratégias que favorecem o pensamento criativo são: o desenvolvimento de múltiplas perspectivas na resolução de problemas; a transferência de conhecimento para diferentes situações; o compromisso com a tarefa e o uso de habilidades criativas e colaborativas.

Para atingir seus objetivos, foram medidos como indicadores de esforço para promover o pensamento criativo nos estudantes: 1. as práticas de instrução percebidas pelos professores como facilitadoras do desenvolvimento de múltiplas perspectivas em resolução de problemas; 2. a transferência de conhecimento para diferentes situações; 3. o compromisso com a tarefa; 4. o uso de habilidades criativas; e 5. a colaboração. Participaram da investigação 178 professores de escola primária de terceiro, quarto e quinto ano.

O objetivo da orientação da aprendizagem foi o atributo mais significativo do professor, impactando todas as cinco práticas educativas de fomento da criatividade acima relacionadas. Essa pesquisa também demonstrou que as crenças e atributos pessoais dos professores têm grande influência sobre a forma como eles estruturam suas instruções na sala de aula. Os professores, por exemplo, que apresentaram sofisticadas crenças sobre o conhecimento e alta motivação intrínseca para o trabalho relataram

conseguir apoiar a criatividade dos estudantes por meio de algumas de suas práticas instrucionais. Em síntese, a pesquisa apontou que as características dos professores (sofisticadas crenças sobre a natureza do conhecimento, motivação intrínseca relacionada ao trabalho criativo e orientação de objetivos de aprendizagem) favorecem a aprendizagem, aprimorando a criatividade dos alunos.

Também focalizando a pessoa e as características docentes (enfoque 4), que favorecem o desenvolvimento da criatividade, o estudo de Babicka, Dudek, Makiewicz e Perzycka (2010) avaliou a competência criativa de 180 professores poloneses com base em seis parâmetros: 1) compreensão do ensino como uma ação criativa; 2) conhecimento das oportunidades e limites para realização de mudanças criativas no trabalho; 3) capacidade de criar e transformar elementos de classes; 4) compreensão das instituições de ensino e a capacidade de atuação para aumentar a sua autonomia; 5) habilidades de pensamento crítico; 6) a capacidade de pesquisar em sua prática própria.

O estudo, de acordo com os autores, se baseou em diversas teorias psicológicas de vertente cognitivista, em enfoques condutistas e humanistas voltados para o estudo da criatividade.

Os resultados indicaram a necessidade de reforçar as capacidades inovadoras e criativas dos professores, pois somente quando eles percebem a necessidade de incluírem a criatividade e a inovação em seu trabalho é que eles buscaram implementar métodos e estratégias de ensino novos. O estudo aponta, ainda, que as habilidades dos professores têm melhorado graças à busca de auto aperfeiçoamento (por eles mesmos projetados).

O trabalho de Nakano (2009), de cunho bibliográfico, teve por objetivo identificar pesquisas brasileiras sobre criatividade realizadas com amostra de professores. Com intuito de elencar o que tem sido estudado, a autora fez uma busca na base de dados Scielo a partir do descritor *criatividade* e analisou 34 resultados, nos quais foram evidenciados

a participação efetiva de professores em suas amostras ou estavam relacionados à figura docente.

As pesquisas selecionadas foram divididas de acordo com seu objetivo e agrupadas em relação às suas temáticas, a saber: 1. influência da organização escolar sobre a criatividade; 2. contribuição dos professores para o processo criativo; 3. concepção dos professores sobre a criatividade; 4. capacidade dos docentes para identificarem a criatividade em seus alunos; 5. dificuldades e limites na organização de um ambiente criativo; 6. treinamento de modelos de atuação criativa.

A autora observou que a influência do professor no desenvolvimento da criatividade no contexto escolar tem sido foco de investigação na maioria das pesquisas brasileiras. A maior parte dos estudos (Alencar, Fleith & Rodrigues, 1990; Alencar & Fleith, 2003, 2008; Silva, 2000, dentre outros) aponta para um professor mal preparado. Conseqüentemente, tem sido evidenciado que os docentes apresentam grandes dificuldades para lidar com as diferenças individuais dos alunos, desconhecem estratégias de ensino criativas e estimuladoras, mostrando-se desmotivados, principalmente, com relação às condições das instituições nas quais desenvolvem o seu trabalho.

Nos estudos até aqui apresentados, os autores afirmaram adotar, como base epistemológica, teorias recentes de criatividade, teorias de cunho cognitivista e humanista. Tais abordagens têm trazido contribuições importantes, reflexões e avanços, principalmente, acerca dos aspectos que podem favorecer o desenvolvimento da criatividade docente e discente nas escolas básicas e nos cursos de formação docente. Essas teorias “contrastam com contribuições teóricas anteriores pela ênfase a distintos elementos do contexto social, que oportunizam e reconhecem, em maior ou menor extensão, a expressão criativa (Alencar & Fleith, 2003, p. 1).

Porém, é importante salientar que, para a perspectiva que orienta este estudo, a criatividade é uma faceta (talvez, a mais fenomênica) de uma questão mais profunda, a saber, os processos que constituem a atividade criadora na ontogênese. Assim, não basta esquadrihar influências extrínsecas e/ou intrínsecas que permitem (ou não) o desenvolvimento da criatividade, focalizando, por exemplo, aspectos ou fatores do contexto social (*ou do clima organizacional*).

Em nossa abordagem teórica, é de fundamental importância compreender os processos criadores, as relações sociais e as condições concretas nas quais a criação se desenvolve e se constitui. Afinal, a capacidade humana de criar, como já apontado em capítulos anteriores, não se reduz a uma habilidade, mas define a condição ontológica do próprio homem. Essa mudança na focalização do problema, ao nosso ver, altera tudo. Não se trata de um detalhe, mas de *revirar as tripas pelo avesso*.

Nesse sentido, mesmo quando teorias recentes afirmam adotar, como base explicativa para a compreensão da criatividade, várias dimensões (externas e internas), fatores sociais e individuais, em uma tentativa de integralizar tais aspectos, suas perspectivas ainda apresentam uma visão dicotômica e reducionista acerca do desenvolvimento da atividade criadora e do ser humano.

Para a perspectiva histórico-cultural, a possibilidade de criar é constituída, dialeticamente, a partir das e nas relações sociais historicamente desenvolvidas. Disso decorre que a complexidade dos processos de criação desenvolvidos em e por cada sujeito dependem, inexoravelmente, das condições concretas para sua produção e da qualidade das mediações sociais nas quais ele está circunscrito.

Em outros termos, a atividade criadora não pode ser reduzida à criatividade, não é uma habilidade ou competência inata, que aflora naturalmente, ou uma ferramenta externa ao sujeito, passível de ser treinada ou estimulada, mas uma função social e

simbólica que, como todas as outras, se converte e se complexifica na e pela dinâmica social na qual o sujeito está imerso, dependendo da qualidade das mediações proporcionadas em um determinado contexto histórico. Com efeito, embora em uma análise superficial tais teorias se aproximem de alguns princípios da psicologia histórico-cultural “não basta apenas considerar o social, ou seja, conjugar o indivíduo e o ambiente, sem uma tentativa lúcida de superar essa cisão” (Jones, 2017, p. 39).

Depreende-se, portanto, que a maioria das pesquisas elencadas, conforme já afirmavam Zorzal e Basso (2001), tem como foco as condições para a manifestação da criatividade e/ou os aspectos que a constitui (estimulam ou limitam seu desenvolvimento) em termos de seu processo, produto e/ou produtor. Porém, mesmo os estudos que afirmaram se orientar por teorias da criatividade mais recentes – concebendo-a como um fenômeno complexo, no qual intervêm vários fatores de ordem subjetiva, social, cultural e histórica – não foram pautadas em uma concepção de atividade criadora com uma das dimensões que constitui o humano em seu longo movimento de desenvolvimento filo e ontogenético.

A atividade criadora é abordada, em boa parte dos estudos descritos, como um atributo, ferramenta ou competência dos sujeitos ou grupo de sujeitos, passível de ser medida e estudada a partir da manifestação de certos comportamentos/habilidades cognitivas/subjetivas ou das criações produzidas, sendo influenciada por algumas condições ambientais/sociais categorizadas como fatores que favorecem ou inibem seu desenvolvimento. Nesse ínterim, o professor é visto, na maioria das pesquisas, como o principal responsável por seu desenvolvimento no contexto escolar, desconsiderando-se, no entanto, na maior parte do tempo, outros aspectos mediacionais que permeiam e determinam o desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto educacional.

3.1. Os estudos da psicologia histórico-cultural acerca da atividade criadora e o trabalho docente

Em algumas das pesquisas encontradas, os autores afirmaram adotar pressupostos da psicologia histórico-cultural, porém em junção com princípios de vertentes teóricas recentes, que apresentam outras bases epistemológicas. O artigo de Klimenko (2008), por exemplo, explora o conceito de criatividade e os elementos que o compõem a partir de várias abordagens teóricas recentes e também da perspectiva histórico-cultural, apontando para a importância da educação para o desenvolvimento da atividade criadora com base, especialmente, nos princípios da teoria de Vigotski. Seu objetivo era possibilitar uma visão desmistificada acerca da criatividade, concebida, em seu trabalho, como uma dimensão humana que, segundo o autor, emerge como uma capacidade que pode ser desenvolvida em todos, o que permite o delineamento de uma orientação metodológica e pedagógica para a educação.

Para Klimenko (2008, p. 203, tradução nossa)

. . . é importante enfatizar que o ensino destinado a promover a capacidade criativa não deve apenas ser governado pelo desenho e aplicação de estratégias de ensino, mas também deve considerar uma abordagem integral das condições favoráveis para o surgimento dessa capacidade.³⁰

O autor elenca alguns componentes do processo educativo considerados como relevantes para o desenvolvimento de capacidade criativa. Dentre eles: 1. atitude criativa do professor; 2. a criação e utilização de estratégias pedagógicas e didáticas em sala de

³⁰ “. . . es importante subrayar que la enseñanza dirigida a fomentar la capacidad creativa no solo debe ser gobernada por el diseño y aplicación de las estrategias didácticas, sino también tiene que considerar un abordaje integral de las condiciones favorables para el surgimiento de esta capacidad”. (Klimenko, 2008, p. 203)

aula; 3. a promoção de um ambiente criativo; e 4. o surgimento da criatividade como um valor cultural.

Como forma de contribuir para o fomento da criatividade na escola, o autor apresenta algumas orientações metodológicas e propõe que se envolva os alunos em oficinas criativas em sala de aula. Alguns dos princípios pedagógicos considerados pelo autor – que têm como base os pressupostos de Vigotski acerca da importância do ensino para o desenvolvimento da atividade criadora – e que foram adotados na metodologia das oficinas criativas são: 1. possibilitar aos alunos, desde cedo, o desenvolvimento de procedimentos cognitivos para relacionar-se com o mundo exterior, tais como: observar, notar, lembrar, comparar, identificar componentes de objetos etc., a fim de tornar a formação das representações mentais mais ricas e variadas; 2. promover um ensino reflexivo, para que o aluno, baseado na orientação inicial, possa ser capaz de monitorar seus processos de observação do mundo, dos objetos e de suas próprias ações; 3. fomentar a aquisição de diversas linguagens (sistemas simbólicos de representação, tipo desenhos, símbolos matemáticos, símbolos musicais etc.) como uma forma de codificação de informações recebidas do meio, permitindo o seu acesso à consciência; 4. fomentar a apreensão dos conceitos envolvidos nas atividades, bem como das habilidades adquiridas, pois o potencial criativo aumenta na medida em que a capacidade de variar o comportamento se desenvolve de modo cada vez mais flexível, refletindo-se sobre o que se está fazendo; 5. promover a aprendizagem significativa e reflexiva; 6. propiciar a autorreflexão consciente ou evolução autorreflexiva; 7. fomentar a motivação direcionada ao aprendizado em geral e valorizar a vivência da alegria em realizar explorações; 8. criar condições para o hábito do esforço mental, considerando que os domínios conceituais e heurísticos são construídos a partir de longos anos de prática e paixão.

O autor conclui afirmando que a criação de estratégias pedagógicas e didáticas organizadas e orientadas para o desenvolvimento da criatividade precisam estar associadas: a) à adequada capacitação dos docentes; b) à destinação de recursos econômicos para o aprimoramento dos contextos de formação; e c) à consolidação de políticas educativas. Tais aspectos, em seu conjunto, é que vão possibilitar, na visão do pesquisador, que a criatividade se transforme em um bem social acessível a todos os cidadãos.

O estudo de Teixeira (2016) objetivou identificar caminhos e possibilidades para o desenvolvimento da expressão criativa dos professores responsáveis pelo quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, levando em consideração a implementação do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMEBDF)³¹. Nesse sentido, o trabalho também está inserido no enfoque 3 definido por Mitjans Martínez (1997) como *condições facilitadoras da atividade criativa*.

Quanto aos pressupostos teóricos, assim como na pesquisa anteriormente apresentada, a pesquisadora adotou como embasamento de seu trabalho contribuições tanto de autores da psicologia histórico-cultural (dentre eles, Vigotski e Mitjans Martínez), bem como de estudiosos pertencentes a vertentes teóricas recentes associadas aos autores Lubart e Sternberg (2003), Gardner (1993), Renzulli (2005) e Alencar (1996, 2002), dentre outros. A autora desenvolveu seu trabalho a partir de uma abordagem

³¹ O CMEBDF consiste em uma modificação curricular implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Secretaria de Estado de Educação, 2014) nas escolas públicas. “Este documento orientador tem por função precípua oportunizar a todos os estudantes o direito de aprender. Assim, o trabalho pedagógico das escolas deve estar organizado de modo intencional e socializado nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), a fim de colocar os estudantes em situações que favoreçam todas as dimensões de suas aprendizagens. Acredita-se que o CMEB representa caminhos e perspectivas para o desenvolvimento da expressão criativa do professor e do estudante, uma vez que tem a flexibilidade como um de seus princípios, o que possibilita a superação da rigidez curricular”. (Teixeira, 2016, p. 18)

metodológica ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa (método misto), optando pela triangulação de dados. Participaram do estudo (respondendo aos questionários) 29 professores da rede pública de ensino do Distrito Federal (atuantes em turmas de quarto e quinto anos), que lecionavam em 6 escolas, sendo que a sétima escola selecionada não respondeu aos questionários. As escolas eram localizadas na Coordenação Regional do Plano Piloto/Cruzeiro, sendo cinco delas localizadas na Asa Norte e uma no Setor Militar Urbano. Os instrumentos utilizados pela pesquisadora foram a análise documental, o questionário de formato misto, a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula.

No que se refere à análise documental do Caderno dos Pressupostos Teóricos do CMEB (Currículo em Movimento da Educação Básica), o estudo em questão aponta que a flexibilidade, a unidade entre teoria e prática, a interdisciplinaridade e a contextualização constituem seus princípios epistemológicos. O documento defende que, de modo especial, a flexibilidade deve ser propiciada nas práticas docentes articuladas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

A questão da criatividade aparece, mais especificamente, nos eixos transversais, que estão inter-relacionados e que apontam para a necessidade de criação de estratégias pedagógicas para o seu desenvolvimento. Porém, segundo análise da pesquisadora, o documento não apresenta de forma clara quais seriam as ações pedagógicas que poderiam desenvolver o potencial criativo do professor e do aluno.

A análise aponta ainda que, embora o Caderno dos Pressupostos Teóricos do CMEB proponha uma formação integral dos indivíduos como seres autônomos, críticos e criativos, não especifica um referencial teórico que apresente a definição de criatividade utilizado. O documento contempla também a promoção e a reconstrução das aprendizagens, dando ênfase à ação investigativa e criadora em todas as áreas do

conhecimento. Nesse contexto, o lúdico é visto como fundamental no processo de aprendizagem do aluno e se constitui em um dos eixos integradores do 2º Bloco (4º e 5º anos). O erro do estudante, por exemplo, é compreendido de forma positiva, pois em uma atividade de resolução de problemas possibilita ao professor a percepção de como o aluno está construindo os conceitos, o que é considerado importante para o desenvolvimento da criatividade.

Foi constatado pelo estudo que o currículo ressalta aspectos como a flexibilidade, o lúdico, a autonomia e a imaginação. De um modo geral, no entanto, a pesquisa sugere que, embora o CMBE abra possibilidades para a expressão criativa do professor, para que isso ocorra efetivamente, torna-se necessária uma nova atitude e um maior comprometimento do docente com as novas diretrizes. O que se observa, porém, é a manutenção de uma prática tradicional. Os docentes pesquisados, por seu turno, “acreditam que há possibilidade de criatividade no currículo” (Teixeira, 2016, pp. 129-130), mas apontam que o planejamento das aulas ainda é de cunho conteudista, o que leva a uma prática engessada. Além disso, mesmo com a adoção de um currículo que abre espaço para a ocorrência de práticas pedagógicas mais flexíveis, na maioria das vezes, em sala de aula, o professor segue, exclusivamente, o livro didático.

Desta forma, ainda que o currículo implementado seja um norteador para a atuação do professor, e que a Secretaria de Educação do DF confira certa autonomia para os seus docentes nos planejamentos de suas aulas, o estudo adverte para a falta de supervisão e acompanhamento do trabalho realizado. Em razão disso, o professor acaba trabalhando “de acordo com sua conveniência” (Teixeira, 2016, p. 130).

Enfocando, assim como na pesquisa de Teixeira, a criatividade no trabalho pedagógico do professor, a pesquisa de Arruda (2014) teve como objetivo geral a compreensão dos processos subjetivos que configuram a criatividade no trabalho

pedagógico do professor e suas inter-relações com o movimento em sua subjetividade. O estudo pode ser caracterizado, portanto, de acordo com o enfoque 4 (A pessoa), que enfatiza traços de personalidade, as características, as qualidades e/ou processos subjetivos que favorecem e possibilitam a criatividade. Para isso, o estudo se baseou na concepção teórica de criatividade de Mitjás Martínez (2004, 2008).

A partir da definição defendida pela referida autora, Arruda (2014, p. 13) aponta que em seu trabalho entende-se por criatividade:

. . . um processo complexo da subjetividade³² humana na simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social, e que, se revela no trabalho pedagógico por meio da produção de novidades com valor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

É interessante salientar que a referida corrente teórica tem suas bases na psicologia histórico-cultural, de modo especial nas contribuições teóricas de Gonzalez Rey, e apresentou avanços na conceituação e compreensão da criatividade como um processo complexo da subjetivação humana, constituída tanto por elementos individuais como sociais, cognoscitivos e afetivos, e que possibilita a criação de produtos novos (de valor). Contudo, conforme analisa Zorzal e Basso (2001, p. 6), não se faz menção a sua *natureza genética concreta*. Ademais, ainda é *demarcada*, nessa perspectiva, certa cisão na concepção de subjetividade entendida, mesmo que ressaltando sua simultaneidade, como individual e social e não como uma unidade que se constitui dialética e reciprocamente.

O processo investigativo se baseou na Epistemologia Qualitativa, sendo realizados três estudos de caso com professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os instrumentos de análise utilizados foram a observação, a análise documental,

³² O conceito de subjetividade que norteia a definição de criatividade adotada na pesquisa descrita tem como base a teoria da subjetividade formulado a partir da perspectiva teórica desenvolvida por González Rey (2011).

entrevistas, o túnel do tempo, redações, o completamento de frases, a resolução de situações do cotidiano educativo, conversas informais, dentre outros.

Os processos subjetivos que configuram a criatividade docente evidenciados na investigação foram: 1. a subjetivação do papel do professor, vinculado à responsabilidade frente ao trabalho pedagógico; 2. a subjetivação do aluno como ativo e participativo no processo de aprendizagem; 3. a subjetivação da aprendizagem escolar relacionada à compreensão e à elaboração pessoal a partir do aprendido; 4. a subjetivação da função social da educação concebida como a formação integral dos estudantes; e 5. a subjetivação de conhecimentos de áreas específicas, que se expressam no trabalho pedagógico realizado.

Além desses processos subjetivos, os dados provenientes do estudo também permitiram observar a participação na criatividade do trabalho pedagógico de aspectos como: a imaginação, a intencionalidade pedagógica, a autoria e o protagonismo do professor como expressão de sua condição de sujeito, de núcleos subjetivos³³ específicos de sua subjetividade individual e do funcionamento psicológico criativo, considerado expressão da dimensão funcional da criatividade³⁴.

Além disso, outra importante contribuição da pesquisa foi a visão do aluno como um Outro social que participa da criatividade no trabalho pedagógico do professor. Essa participação se estabelece a partir de necessidades pedagógicas e desafios educativos apresentados pelos alunos e que implicam o docente no processo, convocando-o a

³³ Os núcleos subjetivos “abarcam um conjunto de sentidos subjetivos e diversos processos de subjetivação, produções subjetivas que nos possibilitam o estudo da subjetividade individual de professores que expressam criatividade no trabalho pedagógico”. (Arruda, 2014, p. 57)

³⁴ No conjunto das informações advindas dos três casos da pesquisa levaram a pesquisadora à compreensão de que “a dimensão instrumental da criatividade, que representa a produção de novidades com valor para a aprendizagem dos alunos, decorre de um funcionamento psicológico criativo, da dimensão funcional da criatividade”. (Arruda, 2014, p. 236, grifos da autora)

produzir novidades com valor para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para que isso seja possível, contudo,

. . . faz-se relevante a formação de vínculos entre professores e alunos, os quais, por sua constituição subjetiva, podem favorecer a mobilização de processos e recursos subjetivos que integram essa expressão criativa. Isto é, as relações estabelecidas no contexto educativo podem se constituir como palco para a formação de motivos que, aliados a outros sentidos subjetivos e a própria organização subjetiva do docente, participam da criatividade no trabalho pedagógico. (Arruda, 2014, p. 233)

Dentre as pesquisas que adotaram os pressupostos da psicologia histórico-cultural e/ou suas bases materialistas e que tiveram como foco investigativo a atividade criadora e o trabalho docente foram encontrados 7 estudos. Dentre eles, o trabalho de Gama (2016) investigou as significações docentes (do Ensino Fundamental I) sobre a atividade criadora, focalizando, ainda, o desenvolvimento da atividade criadora pelos docentes e as características (ou concepções docentes) que contribuem para a ocorrência da criatividade na sala de aula. Com efeito, a pesquisa privilegiou os processos criativos (enfoque 1) – que procura descrever e explicar o processo criativo e os aspectos que o influenciam.

Para alcançar seus objetivos, a autora baseou-se em uma epistemologia qualitativa, inspirando-se, em termos metodológicos, na dinâmica conversacional. A pesquisa foi realizada com um professor de ensino fundamental I, sendo realizadas duas conversações, feitas no local de trabalho do sujeito e gravadas. Na primeira conversação foi construído um roteiro semiestruturado com questões abertas divididas em dois grupos: 1. Formação do professor e suas significações de atividade criadora; 2. Escola e atividade criadora.

A segunda conversação teve como propósito o esclarecimento de dúvidas advindas da leitura da transcrição da primeira conversação. Os dados foram interpretados a partir de núcleos de significação, que consistem em abstrações que vão desde as mais simples até aquelas relacionadas à realidade concreta, utilizando-se da palavra como síntese das multideterminações.

Os resultados do trabalho investigativo evidenciam que Carla (professora que participou da pesquisa; nome fictício) busca em sua atuação se apropriar de elementos que contribuam para que sua prática pedagógica possa se constituir como uma atividade criadora. Observa-se que a docente demonstra compreender a importância da escola e das relações sociais para o desenvolvimento de atividades na prática pedagógica. Todavia, segundo análise da pesquisadora, as significações apresentadas pela docente acerca da atividade criadora se baseiam no senso comum e em uma visão naturalizante e contraditória sobre o indivíduo e também sobre o desenvolvimento da gênese da própria atividade.

Em outros termos, Carla tem buscado, continuamente, novos conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, a partir das necessidades que surgem em seu trabalho cotidiano com seus alunos, e tem considerado as especificidades de cada criança nesse processo. Ela busca construir uma práxis (articulação teórico-prática) que tem favorecido a realização de atividades pedagógicas bastante diversificadas.

No núcleo de significação denominado *concepções de ensino, concepção de infância e o papel da educação: as relações entre concepções e a prática educacional de Carla* evidenciou-se que a docente apresentou avanços quanto ao seu processo de formação e constituição como professora, desenvolvendo uma visão de sujeito ativo e histórico. Contudo, no núcleo *as significações sobre atividade criadora: senso comum, dicotomias e contradições*, Carla nega tais concepções, apresentando uma visão de

indivíduo e de atividade criadora naturalizantes, que tem como princípio dicotomias relacionadas a sociedade e ao indivíduo.

A pesquisa de Delgado (2012), voltada para as condições que favorecem a criatividade no processo de formação docente, teve por objetivo definir e operacionalizar o desenho de uma estratégia metodológica para o desenvolvimento da criatividade na formação inicial de professores primários cubanos (enfoque 3). O estudo apontou dimensões e indicadores para fundamentar características e relações essenciais para implementação da referida proposta. Tendo como base uma dialética materialista da criatividade, o autor parte do estudo da atividade, da relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito na estratégia para o desenvolvimento da criatividade na personalidade, alertando para a necessidade de uma abordagem que integre as diferentes áreas de estudo acerca do processo criativo.

Para o autor, o desenvolvimento da criatividade deve compor um dos objetivos transversais no processo de formação docente em todos os contextos. Ele defende que aspectos referentes ao desenvolvimento da criatividade, no currículo de formação docente, sejam potencializados e fortalecidos. Para isso, Delgado afirma que é necessário a implementação de uma estratégia metodológica que compreenda a criatividade em sua integralidade, na formação inicial de professores da educação básica. Para ele, esse é um dos caminhos para aprimorar a qualidade dessa formação.

Os artigos de Hämäläinen e Vähäsantanen (2011) e de Jónsdóttir (2017) estão voltados às condições que favorecem o desenvolvimento da criatividade relacionadas ao papel do professor e de suas práticas. O primeiro teve por objetivo realizar uma revisão temática, apresentando estudos recentes sobre criatividade e aprendizagem colaborativa, partindo da perspectiva do docente como regente dos processos de aprendizagem. A primeira parte do trabalho teve como foco os apontamentos teóricos acerca da criatividade

e da aprendizagem colaborativa baseados, especialmente, na perspectiva sociocultural. A segunda seção teve como foco a descrição dos princípios para orquestrar uma aprendizagem colaborativa produtiva e que dê suporte à criatividade, na percepção do professor.

De acordo com a análise feita pelos autores, a aprendizagem orquestrada parece potencializar o aumento da colaboração e da criatividade em diferentes configurações, sendo que, de acordo com a perspectiva sociocultural (aporte teórico que pautou o estudo), o papel do professor é significativo no aprimoramento da produção de processos colaborativos. Todavia, também ficou evidenciado que a forma como os professores respondem às necessidades dos alunos e criam espaços de aprendizado bem sucedidos não está associada somente às suas habilidades e competências profissionais, já que em diferentes práticas socioculturais emergem possibilidades e limitações no desenvolvimento das atividades do professor e de sua criatividade. Nesse sentido, a pesquisa aponta que se faz necessário voltar a atenção para a criação de formas de apoiar os professores no fomento da criatividade e da colaboração dos alunos.

Os autores acrescentam que os fatores que favorecem o desenvolvimento de habilidades criativas e métodos de trabalho colaborativos no cotidiano docente são: a autonomia do trabalho dos professores para aprimorar o desenvolvimento profissional e a criatividade; o apoio da administração externa e da cultura do trabalho para o desenvolvimento dos processos criativos e métodos de ensino colaborativos; além da disponibilização para os professores de recursos concretos para orquestrar a aprendizagem colaborativa e a criatividade. Em síntese, a pesquisa aponta que, para apoiar o aprendizado e o ensino, precisa haver a integração de aspectos teóricos, pedagógicos e tecnológicos.

No trabalho de Jónsdóttir (2017) foi descrito um projeto de pesquisa-ação realizado pelo autor que, em colaboração com outros participantes, descreveram e analisaram o próprio trabalho como professores³⁵. O objetivo era entender como eles poderiam atuar de modo a aumentar a criatividade dos estudantes, haja vista que a criatividade foi apresentada como um dos seis ideais considerados fundamentais pelas autoridades educacionais, nos currículos islandeses, em 2011.

O processo de pesquisa, segundo o autor, fez com que ele e os professores participantes se tornassem mais conscientes de seus papéis no desenvolvimento da criatividade dos alunos, sendo identificadas algumas restrições e elementos de apoio ao desenvolvimento de processos criativos. Um dos temas centrais que emergiram na pesquisa foi o controle em espaços de aprendizagem, a partir do qual surgiram outros temas como: o apoio à agência estudantil; liberdade enjaulada (uma experiência que proporcionou autonomia para os alunos com relação ao desenvolvimento do currículo); o engajamento e a interpretação pessoal; o desafio de romper padrões cristalizados dos alunos como receptores; o equilíbrio entre liberdade, controle e o desenvolvimento profissional por meio da pesquisa-ação.

Já o estudo de Maheirie et al. (2007), baseado em princípios da psicologia histórico-cultural, analisou o processo de criação de uma atividade de produção literária (enfoque 1), desenvolvida em um curso de formação para professores e sua importância no movimento de constituição do sujeito. O curso, intitulado *Oficinas Estéticas: prática pedagógica e atividade criadora* tinha por objetivo proporcionar a construção de *olhares estéticos*, de modo a redimensionar as relações que envolvem a ação pedagógica por meio de vivências criadoras/estéticas, que propiciassem às docentes reconhecerem sua

³⁵ Os participantes incluíram oito professores em quatro níveis escolares trabalhando em um grupo de pesquisa liderado pelo autor em um projeto de pesquisa-ação que decorreu entre 2013 e 2015.

condição histórica e criadora. Tal condição é entendida, no estudo, como uma característica conquistada no processo de humanização, sendo, portanto, uma dimensão do humano que constitui a todos e a cada um em particular. O curso citado foi oferecido a professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de Florianópolis (SC).

Ao analisarem o processo de criação das professoras – por meio das filmagens das oficinas e do material por elas produzido na realização de uma atividade de reconstrução de uma história infantil –, os pesquisadores evidenciaram que, por meio da imaginação, as docentes combinavam elementos de histórias conhecidas a novos elementos, o que levou a um processo de ressignificação e transformação dos sujeitos. Para os autores, esse movimento ocorre porque os processos criadores desestabilizam “os lugares antigos para se fazer nova demanda criação. E não se cria do nada! Assim, as oficinas propostas ganham caráter de re-significadoras à medida que exercícios e interlocuções foram mediadas por relações estéticas” (Maheirie et al., 2007, p. 152).

O estudo apontou também para a possibilidade de constituição do professor em momentos não atrelados aos da escolarização formal. Como exemplificado na pesquisa, situações formalizadas, usadas como recurso para a capacitação, porém sem um caráter de obrigatoriedade, podem assumir variados formatos, ter diferentes focos de interesse e objetivos pedagógicos diversos.

A pesquisa de Silva (2012) sobre imaginação, criança e sala de aula, também ancorada nos princípios da perspectiva histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano, principalmente na gênese social dos processos psíquicos, teve por objetivo problematizar os modos de configuração das manifestações criativas na infância. Focalizando os processos criativos (enfoque 1) por meio da análise de situações

vivenciadas em sala de aula e relações pedagógicas que envolviam a imaginação, o estudo foi realizado em uma escola pública de Niterói (RJ) com crianças de 4 a 6 anos.

Quanto aos resultados investigativos, a pesquisadora identificou três situações específicas de composição da imaginação em sala de aula: 1) situações que apelavam, direta ou indiretamente, para aspectos imaginativos das crianças (desenhar, narrar, dentre outros); 2) situações não diretivas, que envolviam atividades espontâneas organizadas pelas crianças, nas quais a professora não estava presente (enredos imaginativos, por exemplo); 3) registros das opiniões das crianças que apontavam como sentiam, pensavam e viviam as experiências criativas na escola.

De um modo geral, os resultados do estudo apontaram para uma recorrente interdição por parte dos docentes com relação às manifestações imaginativas das crianças. Estas, por sua vez, mostraram, nas situações analisadas, que, ao serem coibidas, burlam, transgridem proibições e criam meios inusitados para a concretização de experiências criativas (que envolvem a imaginação) em sala de aula.

A autora do estudo coloca em questão a interdição e até mesmo o desprestígio da imaginação em sala de aula e demonstra que isso se dá, principalmente, pela visão dicotomizada, observada na prática pedagógica, acerca dos processos de imaginação e cognição. Geralmente, os espaços para criação/imaginação e para aprendizagem são vistos de forma bifurcada e hierarquizada.

São comumente privilegiados, no contexto escolar, o controle da mente e do corpo para aprender, regras, processos normativos e conteudísticos, posturas centradas na autoridade e direcionamento do professor, sendo a disciplina considerada central nas dinâmicas pedagógicas e os processos imaginativos concebidos como impulsos desviantes. Com efeito, a brincadeira é vista como uma atividade diversa da produção cognoscitiva; como uma atividade inferior, menos importante que os aspectos

conteudistas, sendo a escola um espaço para fazer lições, exercícios e o dever. Em outros termos, imaginar “é ação contrária à consolidação do saber racional, sistematizado. Conhecimento e imaginação estão apresentados, na dinâmica pedagógica, em lados opostos (quando não excludentes). E a sala de aula é a síntese dessa premissa” (Silva, 2012, p. 112).

Silva (2012) conclui que, embora os professores assumam em seus discursos a importância das ações imaginativas, eles não conseguem criar, efetivamente, ações que superem a dicotomização imaginação *versus* cognição. Isso ocorre em razão de condições externas e pressões internas no seu próprio trabalho. Nesse sentido, a autora defende que as escolas e as políticas educacionais “precisam buscar alternativas pedagógicas, instaurando um compromisso com a utopia das produções e criações infantis. As crianças merecem ser apoiadas na criação e no desenvolvimento efetivo de suas ideias, de sua imaginação!” (Silva, 2012, p. 113). Tal preocupação é justificada, principalmente, em razão dos prejuízos desenvolvimentais (cognoscitivos e sensíveis) causados às crianças pela forma precária como a dimensão criativa e a imaginação vem sendo secundarizadas nas atividades escolares.

Também pautado nos princípios da psicologia histórico-cultural, o estudo de Costa, Silva, Cruz e Pederiva (2017), de cunho teórico, teve por objetivo uma ampliação da reflexão acerca de questões que abrangem a imaginação e o conhecimento na escola. As autoras buscaram problematizar aspectos do sistema educacional que parecem estar enraizados e têm trazido prejuízos à emergência de *processos criadores infantis*. Para isso, as autoras elencam alguns aspectos centrais (inter-relacionados) que têm demarcado fortemente os sistemas de ensino, no sentido de limitar o desenvolvimento dos processos criativos das crianças e seu desenvolvimento subjetivo, que são “a) a tradição positivista

presente na escola; b) a unidade compartimentalizada dos conteúdos escolares; e c) a disciplinarização dos corpos” (p. 56).

Apesar de observarem a ocorrência das muitas discussões e propostas de mudança e inovação das práticas pedagógicas ao longo dos anos, as autoras ressaltam que as atividades criadoras ainda ocupam um lugar marginal nos contextos escolares. De um modo geral, o desenvolvimento de processos de imaginação e criação ficam restritos às aulas de artes ou disciplinas afins e às datas comemorativas, festas e atividades específicas e extracurriculares promovidas pela escola.

Elas explicam que isso se dá, em grande parte, pela tradição positivista, que norteia de modo predominante a organização e a sistematização dos contextos escolares. Essa tradição pode ser caracterizada pelo primado do método das ciências naturais sobre as ciências sociais, em busca de uma pretensa objetividade e neutralidade, características imprescindíveis para se chegar à verdade científica.

Nessa perspectiva, desconsidera-se tudo que é da ordem do sensível, privilegiando-se apenas o que é passível de ser observado, medido e controlado. Atribui-se à escola o papel de divulgar somente o que faz parte de um saber sistematizado, cientificamente produzido e fundamentado nos parâmetros descritivos.

Em contraponto, a arte e as atividades que, em geral, envolvem processos de imaginação/criação se constituem como um conhecimento indireto da realidade, uma representação do real que apresenta aspectos de fruição e verossimilhança e que envolvem (em sua apreensão e vivência) dimensões estéticas e pertencentes ao campo da sensibilidade. Sendo tais dimensões, no modo de produção de conhecimento positivista, tidas como opostas e prejudiciais aos processos de racionalização, elas devem ser evitadas e controladas, evitando-se, assim, que produzam um conhecimento integrado, em que o corpo brinca e se expressa de forma ampla, fundindo forma e conteúdo, razão e emoção,

imaginação e realidade.

Com relação à compartimentalização do currículo escolar, as autoras salientam que este é tradicionalmente fragmentado em disciplinas estanques e isoladas, sem que haja uma correlação entre os conteúdos e/ou disciplinas ensinadas. Além disso, sua aprendizagem é avaliada com base em parâmetros quantitativos e meritocráticos, sendo priorizada sua transmissão (por parte dos docentes) e sua reprodução (por parte dos alunos) de forma mecânica e acrítica.

Ao final do estudo, as autoras advertem para o fato de que

. . . a vida compreende processos criadores no cerne da necessidade/desejo humano de estar no mundo. Por isso, é urgente a defesa de uma sala de aula com outra estrutura e função; outras intencionalidades pedagógicas organizadas em um ambiente educativo voltado para a possibilidade do exercício do ato criador. . . . pensamos em professores e crianças que possam se reconhecer na experiência autoral e criadora porque desenvolveram e tiveram encorajados suas sensibilidades e seus modos de expressão (Costa et al., 2017, p. 68).

Diante de tais constatações e a partir das pesquisas apresentadas neste capítulo, em sua grande maioria, a criatividade e/ou atividade criadora é ressaltada como uma característica fundamental para lidar com as rápidas transformações do mundo, como uma necessária e indispensável competência para o indivíduo adaptar-se às exigências de uma sociedade globalizada, com conhecimentos e tecnologias cada vez mais mutáveis e avançadas.

Mesmo em algumas pesquisas baseadas em pressupostos da psicologia histórico-cultural, não se apontou para a gênese da atividade criadora, para sua dimensão ontológica associada ao trabalho, à linguagem e à imaginação. Tampouco tais dimensões foram abordadas como elementos de caráter inelimináveis que co-constituem o humano, em um

processo dialético (intencional e consciente) de transformação e reelaboração da realidade e de constituição da subjetividade.

Nessa perspectiva, neste trabalho, parte-se da compreensão da atividade criadora como uma especificidade humana central para o processo de desenvolvimento e constituição do humano, que por ser delimitada e circunscrita por condições objetivas, históricas e culturais, precisa ser entendida e analisada à luz de tais dimensões. Com base em tais premissas e no conhecimento das contradições que permeiam a concepção e o desenvolvimento da atividade criadora no contexto do trabalho docente, esta pesquisa busca investigar: o que, no contexto do capitalismo tardio, as professoras da educação básica identificam como uma atividade criadora em suas atividades pedagógicas e quais os significados por elas partilhados acerca desta atividade? Em um desdobramento, quais os sentidos por elas produzidos acerca da atividade criadora no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas? E, ainda, quais fatores (históricos e culturais) permeiam, na visão das docentes, o desenvolvimento dessas atividades?

3.2. Objetivos

A partir das questões elencadas, os objetivos desta pesquisa foram:

- 1) Identificar quais situações pedagógicas eram consideradas atividades criadoras pelas docentes pesquisadas e os significados por elas partilhados acerca de tais atividades;
- 2) Analisar os sentidos produzidos pelas docentes acerca da atividade criadora no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas;
- 3) Problematizar os fatores histórico-culturais que favorecem ou limitam o desenvolvimento de atividades criadoras no contexto escolar.

Capítulo 4 – Metodologia

Os caminhos percorridos nesta pesquisa estão alicerçados nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético. Nessa perspectiva, a ciência tem como meta compreender a realidade pesquisada para transformá-la. Tal transformação se dá por meio das intervenções da própria pesquisa e do pesquisador nas práticas sociais, em um processo que é dinâmico, histórico e permeado por contradições, no qual tanto sujeito como objeto, em sua intrínseca e dialética relação, têm um papel ativo na produção de conhecimento (Souza, 2014).

Na verdade, trata-se de uma compreensão da realidade que busca uma articulação entre a crítica e a transformação radical da sociedade, articulação esta que só é possível por meio da investigação das raízes que constituem a realidade, dos processos históricos, sociais e as conseqüentes mediações que envolvem e determinam um dado fenômeno (Tonet, 2013). Dessa forma, conhecendo as dimensões históricas e sociais que constituem os fenômenos, abre-se a possibilidade de uma transformação também radical da totalidade na qual eles se inserem.

A realidade, na abordagem marxiana, é vista como um todo, sujeita a contínuas metamorfoses, cuja base está na materialidade histórica dos homens, na sua ação sobre o mundo, sendo constituída pela síntese das multideterminações sociais, em suas várias dimensões política, econômica e cultural. Realidade que, ao mesmo tempo em que constitui e determina sujeito e objeto, também é por eles alterada.

Nas palavras de Marx e Engels (1998, pp. 19-20):

Não tem história, não tem desenvolvimento; serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse

pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

Nesse sentido, com relação à forma de conhecer a realidade, Tonet (2013) adverte que caso se acredite, em acordo com a gnosiologia moderna, que o método consiste em “um conjunto de regras e procedimentos previamente estabelecidos, que podem ser apreendidos separadamente do objeto e que serão aplicados na realização do conhecimento, então, de fato, não existe método na perspectiva de Marx” (p. 72). O autor explica que o método, na acepção marxiana, não pode ser apreendido de forma desvinculada do ato do conhecimento, pois, para Marx, a pergunta fundamental que antecede a questão do “como conhecer a realidade” diz respeito ao questionamento acerca “do que é a realidade”.

Conforme sinalizado por Netto (2011), Marx não dedicou, no conjunto de sua obra, um texto para tratar especificamente da questão do método. Isto se deu, principalmente, em razão da natureza ontológica e não epistemológica do seu pensamento, cujo foco não era o *como conhecer*, de forma abstrata, mas antes de tudo o *como conhecer um objeto real e determinado*. Em outros termos,

. . . a Marx não interessava elaborar uma ciência da lógica (como o fizera Hegel): importava-lhe a lógica de um objeto determinado - descobrir esta lógica consiste em reproduzir idealmente (teoricamente) a estrutura e a dinâmica deste objeto; é lapidar a conclusão lenineana: “. . . Marx não deixou uma lógica, deixou a lógica d’O capital”. (Netto, 2011, pp. 27-28, grifo original)

Portanto, o método marxiano não pode ser entendido separadamente de sua obra, pois as elaborações teóricas de Marx só foram possíveis a partir de suas investigações acerca da real estrutura do capital. Ou seja, a partir das suas descobertas acerca das

efetivas dinâmicas que envolviam o capital, num processo apontado por Netto (2011) de *reprodução ideal do seu movimento real*.

Tais proposições implicam uma concepção de pesquisador atento e fiel ao seu objeto de estudo para, a partir de sua estrutura e dinâmica, definir os procedimentos que melhor o auxiliarão na busca e apreensão de suas múltiplas determinações. Tais procedimentos deverão auxiliar a realização de uma análise que vá do todo para as partes e das partes para o todo, de modo a contemplar a totalidade do/no objeto e reproduzir no plano do pensamento (teoricamente) essas determinações.

No mundo empírico, conforme analisa Martins (2006), a partir dos pressupostos marxianos, os fenômenos percebidos de forma imediata no mundo consistem em representações primárias que são projetadas na consciência dos homens. Tais projeções revelam uma concreticidade aparente que se desenvolve em um plano superficial, que pouco revela acerca da essência dos fenômenos. A autora ressalta que essa essência só pode ser desvelada, por conseguinte, pela apreensão do conteúdo dos fenômenos investigados. Ou seja, pela compreensão do processo ontológico da realidade e de seu desenvolvimento histórico.

Em termos mais amplos, a autora tece a seguinte consideração:

A construção do conhecimento demanda, então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, preñe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo. (Martins, 2006, p. 10)

Conforme apresentamos no primeiro capítulo, a apreensão dessa essência no processo de elaboração do conhecimento, na abordagem materialista histórico-dialética, tem como base e ponto de partida, segundo Tonet (2013), a gênese do ser social e a análise de suas determinações gerais e mais particulares.

Concebido como ato fundante da sociabilidade, a busca da gênese do ser social, que tem no conhecimento uma das dimensões de sua totalidade, faz-se fundamental para a compreensão da função social, origem e natureza desse conhecimento, bem como para o entendimento da forma como ele se produz e reproduz na totalidade desse ser, que só pode se manifestar na práxis social. Nesse sentido, o referido autor afirma que, antes mesmo do questionamento acerca do que é o conhecimento e de quais procedimentos a serem adotados para a ele se chegar, é fundamental questionar o que é o ser social e quais são suas múltiplas determinações (gerais e essenciais).

Nessa direção, Vigotski, ao apresentar seus estudos e teoria sobre o humano, não se restringiu a propor uma simples transposição de conceitos e princípios marxistas para a psicologia. O autor adotou esses princípios como base e guia para o desenvolvimento de novos conceitos e análises acerca dos processos especificamente humanos.

De acordo com Elhammoum (2010), Vigostki encontra no materialismo histórico dialético a base norteadora de diferentes esferas de seu pensamento, tornando a psicologia uma ciência do humano e que apresenta cinco assertivas fundamentais para ser definida como uma psicologia marxista: 1. permanece dentro da concepção do materialismo dialético e de luta de classes, rejeitando tudo que se diz não materialista e não marxista; 2. é uma psicologia do indivíduo, um estudo da subjetividade, porém de um homem individual concreto, formado e moldado por específicas condições da realidade social; 3. tem uma base materialista, o que significa que a vida mental humana e as regras e ou dimensões que governam o comportamento humano são constituídos, formados e

moldados por condições materiais da realidade social; 4. é central o conceito de dialética em seus estudos, o que implica considerar que tudo está em fluxo, nada é imutável ou constante; 5. considera-se que o conceito de atividade desenvolvido nessa perspectiva parte do princípio de que a ação do indivíduo transforma a realidade concreta e, ao mesmo tempo, transforma a ele mesmo.

Em consonância com tais assertivas, Duarte (2000) afirma que Vigotski buscou em Marx os fundamentos para a construção de uma nova psicologia, que ele denominava de uma psicologia marxista. Para isso, mostrou como imprescindível a adoção do método de Marx em sua globalidade, não deixando margem para ecletismos nem para justaposições que desconsiderassem o núcleo da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história.

Ratner e Silva (2017), organizadores do volume *Vygotski and Marx: toward a marxist psychology*, também advertem para o fato de que Vigotski, ao desenvolver seu arcabouço teórico, não faz apenas referência aos conceitos marxistas como meio para compreender a psicologia e a cultura. Eles reforçam que, na realidade, os conceitos marxistas foram o alicerce fundante das principais ideias de Vigotski, estando na base de sua psicologia histórico-cultural e no seu método de pesquisa. Os referidos autores afirmam que

. . . Vigotski foi o pioneiro mais importante da psicologia marxista porque ele usou a essência do marxismo para explorar complexidades da psicologia a partir de uma compreensão distinta da realidade. Ele informou a psicologia com o marxismo sem reduzir a psicologia ao marxismo político ou econômico (que eram as principais preocupações de Marx). Ele ampliou o marxismo para a psicologia de maneiras novas e criativas. Ele usou a psicologia para enriquecer o marxismo

e usou o marxismo para enriquecer a psicologia. (Ratner & Silva, 2017, p. 2, tradução nossa)³⁶

O método de investigação em psicologia defendido por Vigotski, fundamentado no pensamento de Marx, foi denominado por ele de *método inverso* e consiste no estudo da essência de determinado fenômeno a partir da análise da sua forma mais desenvolvida (Duarte, 2000).

Sobre isso Vigotski (2013, p. 260, tradução nossa) afirma que

. . . via na psicologia do homem a chave para a psicologia dos animais e, em suas formas superiores, a chave para a interpretação dos inferiores. O pesquisador nem sempre tem que seguir o mesmo caminho da natureza, pois muitas vezes o caminho inverso é mais vantajoso. É esse conceito do método "inverso" que Marx apontou quando afirmou que a "anatomia do homem era a chave para a anatomia do macaco".³⁷

Dessa forma, segundo Vigotski (2013), apoiado no método de Marx, para compreender as bases do desenvolvimento dos processos humanos de consciência se faz necessário o estudo de suas formas mais superiores de funcionamento. Ao contrário dos reflexologistas, que partiam do estudo dos processos elementares de funcionamento animal para a compreensão do desenvolvimento humano, Vigotski propunha a investigação de níveis mais complexos e abstratos de funcionamento para entendimento dos mais elementares. Para ele,

³⁶ “Vygotsky was the most important pioneer of Marxist psychology because he used the essence of Marxism to explore the intricacies of psychology a distinctive order of reality. He informed psychology with Marxism without reducing psychology to Marxism politics or economics (which were Marx’s main concerns). He extended Marxism to psychology in new, creative ways. He thus used psychology to enrich Marxism and he used Marxism to enrich psychology”. (Ratner & Silva, 2017, p. 2)

³⁷ “Veía en la psicología del hombre la clave de la psicología de los animales y en las formas superiores la clave de la interpretación de las inferiores. El investigador no siempre ha de seguir el mismo camino seguido por la naturaleza, con frecuencia es más ventajoso el camino inverso. Es a ese concepto de método ‘inverso’ al que apuntaba Marx cuando afirmaba que la ‘anatomía del hombre era la clave de la anatomía del mono’”. (Vigotski, 2013, p. 260)

. . . nós só podemos entender completamente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento - ou mesmo o processo em si - se conhecemos o resultado para o qual esse desenvolvimento é direcionado, a forma final que adota e a maneira como o faz. (Vigotski, 2013, p. 261, tradução nossa)³⁸

Com base nos pressupostos apresentados e para contemplar os objetivos propostos para esta pesquisa, foi realizada uma experiência formativa com um coletivo docente no espaço e dia destinados à coordenação pedagógica coletiva da escola. Optou-se por utilizar nesta formação alguns procedimentos e instrumentos metodológicos da clínica da atividade, desenvolvidos pelo psicólogo francês Yves Clot, com as devidas adequações às demandas, objetivos, pressupostos teóricos e especificidades do contexto desta pesquisa. Tais procedimentos já haviam sido adotados pela pesquisadora em sua pesquisa de mestrado (Mendonça & Silva, 2015), na qual também foi realizada uma experiência formativa com um coletivo docente voltada para a análise das concepções e práticas docentes que permeavam os processos de inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Esses procedimentos, conforme descreve Clot (2010), consistem no seguinte:

1) Em um primeiro momento, forma-se um coletivo profissional que seja representativo dos profissionais de um dado contexto de trabalho. A partir das demandas apresentadas por esse coletivo acerca do desenvolvimento de suas atividades laborais, são elencadas as situações que se constituirão como objeto de análise.

2) Em um segundo momento, são realizadas videograções de situações reais de trabalho envolvendo as demandas dos profissionais que compõe o coletivo profissional. Essas videograções são editadas pelo formador/pesquisador e sujeitas a análise por meio de instrumentos de autoconfrontação simples e cruzada. Na autoconfrontação

³⁸ “. . . sólo podemos comprender cabalmente una determinada etapa en el proceso de desarrollo - o incluso el propio proceso - si conocemos el resultado al cual se dirige ese desarrollo, la forma final que adopta y la manera en que lo hace”. (Vigotski, 2013, p. 261)

simples, o sujeito videogravado assiste e faz uma análise de sua própria atividade juntamente com o formador/pesquisador, relatando seus objetivos, desafios, impressões, possibilidades e impossibilidades na realização de seu trabalho. Na autoconfrontação cruzada, o sujeito videogravado, juntamente com um par profissional e o formador/pesquisador, realizam uma análise conjunta das situações de trabalho filmadas, confrontando opiniões, observações e impressões acerca da atividade realizada.

3) Após esse ciclo, as videograções produzidas, bem como os pontos mais relevantes levantados pelos participantes nas autoconfrontações, tornam-se objeto de co-análise no coletivo profissional, que se constitui como interlocutor permanente entre os participantes e o pesquisador e/ou formador.

De acordo com a descrição de Clot (2010), a clínica da atividade e seus instrumentos metodológicos têm como pilares as contribuições da ergonomia francesa, da psicopatologia do trabalho e da psicologia histórico-cultural. O autor também se apropria de conceitos acerca de gênero da linguagem e da dialogia de M. Bahktin, que são adaptados para o mundo do trabalho.

Contudo, ao avançar nos estudos acerca das bases epistemológicas da clínica da atividade, percebe-se que, embora Clot afirme ter na psicologia histórico-cultural uma de suas sustentações teóricas fundamentais, há certa incoerência na forma como o autor se apropria de alguns conceitos dessa perspectiva, conceitos esses considerados centrais e que têm suas raízes no materialismo histórico dialético.

Theodoro (2013), ao fazer uma análise de como Clot faz essa apropriação, tece algumas críticas com relação à compreensão e à forma do autor utilizar o conceito de trabalho na clínica da atividade. A autora afirma que, embora Clot compreenda o trabalho como uma atividade humanizadora e consciente (e, portanto, não natural, no sentido de que foi desenvolvida pelo homem), ele o situa apenas como uma entre as diversas outras

atividades humanas. De modo mais específico, conforme analisa Theodoro (2013), Clot afirma que o trabalho é um entre os gêneros de atividade que constituem a subjetividade humana e do qual emana o sentimento de utilidade social.

Dessa maneira, o trabalho para Clot (2007) é considerado uma função psicológica insubstituível que, embora importante, não se constitui como gênese do desenvolvimento humano, do ser social. Logo, o autor, na perspectiva da clínica da atividade, “não considera o trabalho como criador do humano, mas como recriador, como fonte de ressignificações” (Theodoro, 2013, p. 96).

Dessa forma, é importante salientar que os procedimentos e instrumentos metodológicos da clínica da atividade, nesta pesquisa, foram utilizados por possibilitar à pesquisadora uma compreensão e intervenção da/na realidade estudada — um coletivo docente de uma escola de ensino fundamental. Essas intervenções, porém, não se limitaram a análises superficiais sobre as práticas filmadas, mas envolveram discussões adensadas sobre a prática docente, suas múltiplas determinações concretas e históricas, bem como uma concepção de trabalho como atividade criadora e fundante da essência humana e social, que pode levar ao desenvolvimento de processos emancipatórios.

Para isso, conforme afirma Ratner (2014), se faz necessário delinear no processo investigativo intervenções que possibilitarão a conscientização dos sujeitos acerca das bases e das características culturais que constituem seus fenômenos psicológicos. Desse modo, apoiando as pessoas no enfrentamento dos fatores macroculturais que impedem ou limitam seu desenvolvimento, é possível a emergência de movimentos rumo à transformação da realidade circundante.

Em suma, os procedimentos teórico-metodológicos desenvolvidos por Clot, assim como qualquer procedimento, podem ter alcances diferenciados e limitados de acordo com as concepções e convicções políticas e científicas do pesquisador. Os procedimentos

metodológicos que compõem a clínica da atividade ao serem adotados em contextos de pesquisa podem abrir possibilidades para compreensão, transformação e redimensionamento do coletivo profissional de um dado contexto laboral. Entretanto, para que esse processo de transformação não ocorra apenas de forma superficial ou aparente, o pesquisador precisa prezar pela qualidade e adensamento das análises e discussões mediadas com o grupo e ter claro o fim a ser alcançado com as intervenções realizadas. Estas podem ter apenas um caráter reformista e restrito a questões individuais ou apresentar, efetivamente, um objetivo emancipador, no sentido de buscar uma transformação social, superando, conforme denomina Ratner (2014) o *psicologismo individual ou o ativismo social*.

4.1. Caracterização do campo

4.1.1. A escola

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Classe pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga, Distrito Federal³⁹. A escola atende alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, em turno diurno. No ano letivo de 2015, quando foi realizada a pesquisa, a escola possuía em média 300 alunos distribuídos em 15 turmas.

Quanto ao quadro de professoras e servidores, havia naquele ano na escola pesquisada: 15 professoras regentes (que atuavam em sala de aula); uma professora readaptada que auxiliava a direção em serviços administrativos; uma orientadora educacional; uma pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; servidores da área da limpeza e cozinha; e a equipe diretiva, composta por diretor e vice-diretora, supervisora pedagógica, um secretário e uma coordenadora pedagógica.

³⁹ Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética de pesquisa do Instituto de Ciência Humanas da Universidade de Brasília, CAAE 42607214.0.0000.5540.

4.1.2. Estrutura física da escola

Quanto ao espaço físico, trata-se de uma escola pequena, construída com pré-moldados em estrutura metálica, em caráter provisório, para atender à demanda de escolaridade da região. Embora de caráter transitório, a estrutura física se mantém a mesma há 23 anos e, embora o terreno destinado à escola seja bastante amplo, é subutilizado.

Atualmente, a escola tem três blocos paralelos, sendo que nos dois primeiros existem oito salas de aula. No terceiro bloco se encontram: uma sala (dividida em dois ambientes, onde funcionam sala de leitura e de informática); uma sala destinada à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e à orientação educacional; uma sala para os professores (onde são realizadas as coordenações pedagógicas individuais e coletivas); uma sala para a direção; uma sala com banheiro para os vigilantes noturnos; um banheiro unissex para as professoras e demais profissionais da escola; uma sala dividida, onde funciona a secretaria e um depósito com a copiadora da escola.

Em um bloco perpendicular aos blocos de sala de aula estão localizados dois banheiros, masculino e feminino, para uso dos alunos e uma cozinha, onde é preparada a merenda escolar. Em frente à cozinha existe um pátio coberto, que é usado para atividades extraclasse, como apresentações dos alunos, reuniões de pais e eventos diversos da escola. Além desses espaços, a escola tem um parquinho pequeno próximo ao bloco dos banheiros e da cantina, mas com poucos brinquedos; um local atrás dos blocos de sala de aula utilizado como quadra para a realização de algumas práticas esportivas e momentos de lazer e um estacionamento improvisado para os profissionais da escola guardarem os carros.

4.1.3. As participantes

Participaram da pesquisa dez professoras que atuavam em sala de aula no turno vespertino e realizavam coordenação pedagógica no turno matutino. Além dessas professoras, o grupo também era composto por: uma professora substituta, que ficava à disposição da escola para entrar em turmas em casos específicos e pontuais de ausência do professor regente; uma orientadora educacional; uma professora da equipe especializada de apoio à aprendizagem; uma supervisora pedagógica e uma coordenadora pedagógica da escola, totalizando 15 participantes⁴⁰. Nem todas as professoras permaneceram na pesquisa do início ao fim, pois mudaram de escola ou entraram de atestado médico, sendo substituídas por professoras de contrato temporário.

O regime de trabalho de todas as profissionais era de quarenta horas semanais. Aquelas que atuavam como regentes no período matutino entravam às 7h30 e saíam às 12h30 para o almoço. À tarde iniciavam sua coordenação, em geral, às 13h30 e saíam às 16h30. As professoras que regiam turmas no período vespertino coordenavam pela manhã, de 9 h às 12 h, entravam em sala de aula às 13 h e saíam às 18 h.

As coordenações eram organizadas em: 1) duas coordenações individuais (às terças e quintas-feiras) que eram realizadas no espaço da escola⁴¹; 2) duas coordenações individuais não presenciais (às segundas e sextas-feiras), nas quais o professor não precisa estar na escola, mas fica à disposição para qualquer eventualidade; 3) uma coordenação

⁴⁰ Dessas profissionais, todas do sexo feminino, dez professoras eram do quadro efetivo de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e cinco eram professoras contratadas em caráter temporário.

⁴¹ Uma dessas coordenações pode ser utilizada para realização de cursos de capacitação oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamentos de Profissionais da Educação (EAPE)/DF.

coletiva, realizada às quartas-feiras, nos períodos matutino e vespertino, com todos os professores que estão em horário de coordenação naquele turno⁴².

A seguir está o quadro de profissionais da escola (os nomes são fictícios) que participaram da pesquisa; cargo/função, formação, turma em que atuavam (no caso das professoras regentes) e experiência profissional.

Quadro 1 — Relação dos profissionais que compuseram o coletivo docente da pesquisa

Nome	Cargo/função	Formação	Turma	Experiência profissional
1. Sônia	Professora de educação básica. Atualmente está como coordenadora pedagógica	Pedagogia		29 anos como professora efetiva da SEEDF
2. Sandra	Professora de contrato temporário	Pedagogia	4º ano vespertino	11 anos de magistério - 5 anos como contrato temporário na SEEDF
3. Anita	Professora de contrato temporário	Pedagogia e Relações Internacionais Pós-graduação em Educação Infantil e Orientação Educacional	4º ano vespertino	1 ano como contrato temporário na SEEDF
4. Angela	Orientadora educacional	Pedagogia — Administração e Orientação Educacional		7 anos como orientadora na SEEDF
5. Gilda	Professora de educação básica. Atualmente está como supervisora pedagógica.	Pedagogia com pós-graduação em Arte e Educação		2 anos como professora e 8 em outras funções na SEEDF
6. Suzi	Professora de contrato temporário	Pedagogia	3º ano	
7. Ilda	Professora de educação básica	Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia	5º ano vespertino	20 anos como professora efetiva da SEEDF

⁴² Essas reuniões coletivas são coordenadas, geralmente, pela supervisora e coordenadora pedagógica da escola. É um espaço no qual a direção passa informes da escola e da Diretoria de Ensino; toma decisões acerca de eventos, atividades e projetos pedagógicos; realiza estudos (propostos pela Secretaria ou organizados na própria escola).

8. Meire	Professora de educação básica	Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia	5º ano vespertino	17 anos como professora efetiva da SEEDF
9. Solange	Professora de educação básica	Pedagogia com pós-graduação em Gestão Escolar e Orientação Educacional	4º ano vespertino	2 anos como professora efetiva da SEEDF
10. Sirlene	Professora de educação básica	Pedagogia	1º ano vespertino	18 anos como professora efetiva da SEEDF
11. Tania	Professora de contrato temporário	Pedagogia com pós-graduação em Orientação Educacional	3º ano vespertino	Aposentada pela SEEDF e atuando como contrato temporário há 5 anos
12. Renata	Professora de educação básica	Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia	3º ano vespertino	19 anos como professora efetiva da SEEDF
13. Marília	Professora de contrato temporário. Substituiu a professora Meire	Pedagogia	5º ano vespertino	
14. Eliza	Professora de educação básica. Atualmente está atuando como pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem	Pedagogia		15 anos como professora efetiva da SEEDF
15. Denise	Professora de educação básica	Pedagogia	Professora substituta — não tem turma específica	25 anos como professora efetiva

4.2. Desenho metodológico da pesquisa

Foi realizada uma experiência formativa que envolveu 11 encontros com o coletivo de professoras, composto pelas profissionais acima relacionadas. De forma intercalada aos encontros com o coletivo docente foram produzidas três videogravações em sala de aula, das quais as duas primeiras foram seguidas de uma situação de autoconfrontação simples (análise da videogravação em sala de aula envolvendo pesquisadora e professora filmada) e uma de autoconfrontação cruzada (análise da videogravação em sala de aula envolvendo pesquisadora, professora filmada e outra

professora do coletivo docente). Após cada procedimento de videogravação em sala de aula, tanto as imagens produzidas como os pontos mais relevantes apontados pelas docentes nas autoconfrontações eram encaminhados ao coletivo docente para um processo de co-análise, que tinha como foco a questão da criação em sala de aula.

Associadas a essas análises eram realizadas discussões teóricas acerca da temática imaginação/criação *versus* reprodução no contexto escolar e os diversos aspectos que tangenciam essa questão.

O seguinte quadro detalhará o que foi realizado e como se organizaram os encontros realizados com o coletivo de professoras ou meio associado.

Quadro 2 — Relação e detalhamento dos encontros com o coletivo docente

1º Encontro com o coletivo docente	
Data	09/04/2015
Participantes	Renata, Tania, Suzi, Solange, Anita, Meire, Angela, Gilda e Ilda
Objetivos	- Esclarecer as participantes acerca das normas e sigilo da pesquisa. - Traçar o perfil profissional das participantes e as características de suas turmas.
Atividades desenvolvidas	- Assinatura de TCLEs (anexo 1) ⁴³ e termos de autorização de uso de imagem e som de voz (anexo 2) por as professoras e preenchimento de ficha perfil das professoras e de suas respectivas turmas (anexo 5). - Apresentação oral de cada professora acerca dos dados preenchidos
2º Encontro com o coletivo docente	
Data	06/05/2015
Participantes	Gilda, Renata, Eliza, Tania, Solange, Anita, Ilda, Angela, Suzi
Objetivos	Elencar as demandas apresentadas pelas docentes para o desenvolvimento de atividades criadoras em sala de aula.
Atividades desenvolvidas	- Divisão do coletivo em dois grupos para apontamento e discussão das demandas docentes relacionadas ao desenvolvimento de atividades criadoras em sala de aula - Apresentação e discussão das respostas de cada grupo no coletivo.
3º Encontro com o coletivo docente	
Data	20/05/2015
Participantes	Tania, Anita, Solange, Ilda, Sonia, Meire
Objetivos	Elencar e discutir o que são atividades criadoras para as docentes articulando suas concepções à discussão teórica sobre a temática imaginação e criação na escola.
Atividade desenvolvida	Tempestade de ideias com as seguintes questões: - Para mim, atividades criadoras são....

⁴³ Antes da realização das videograções em sala de aula também foram assinados os TCLEs e termos de autorização de uso de imagem e som de voz dos alunos matriculados nas turmas filmadas, os quais foram lidos e discutidos pela pesquisadora junto aos alunos e seus responsáveis, que assinaram o documento (anexo 3 e 4).

	<ul style="list-style-type: none"> - Os momentos em que há um espaço para criação na dinâmica pedagógica em minha aula são... - Eu penso que a imaginação, a experiência criativa em sala de aula é importante para... - Discussão de alguns aspectos do livro “Imaginação, criança e escola” (Silva, 2012)
4º Encontro com o coletivo docente	
Data	10/06/2015
Participantes	Ilda, Anita, Solange, Tania, Meire, Sonia
Objetivos	Analisar e discutir as práticas desenvolvidas em sala de aula.
Atividades desenvolvidas	- Coanálise da gravação realizada na turma de 5º ano da professora Ilda.
5º Encontro com o coletivo docente	
Data	26/08/2015
Participantes	Miriam, Tania, Solange, Anita, Suzi
Objetivos	Rememoração das questões discutidas no primeiro semestre e discussão acerca dos processos de reprodução e mecanização do trabalho docente.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de uma síntese dos encontros realizados no primeiro semestre e das questões que deles emergiram nas discussões coletivas. - Projeção de parte do filme “Tempos modernos”, de Charles Chaplin, para as professoras. Após assistir ao filme, elas tinham que fazer uma análise comparativa da forma como o trabalho era realizado no contexto do filme com o trabalho que elas realizavam em sala de aula. - Apresentação do “episódio do feijão”, retirado do livro “Imaginação, criança e escola (Silva, 2012)
6º Encontro com o coletivo docente	
Data	09/09/2015
Participantes	Meire, Tania, Solange, Vilma, Renata, Anita, Gilda
Objetivos	Discutir o papel do professor no desenvolvimento da imaginação/criação infantil em sala de aula.
Atividades desenvolvidas	Retomada do “episódio do feijão” para dar continuidade à análise iniciada no encontro anterior. Foram articuladas, nesse encontro, as discussões da autora do livro sobre o papel do professor e das atividades por ele desenvolvidas nos processos de produção imaginária/criação dos alunos em sala de aula.
7º Encontro com o coletivo docente	
Data	23/09/2015
Participantes	Gilda, Renata, Tania, Sonia, Suzi, Sirlene, Anita, Solange e Meire
Objetivos	Identificar aspectos criadores nas atividades desenvolvidas em sala de aula pelas docentes do grupo.
Atividades desenvolvidas	Coanálise da gravação realizada na turma de 3º ano, da professora Renata.
8º Encontro com o coletivo docente	
Data	07/10/2015
Participantes	Tania, Suzi, Meire, Anita, Solange e Sirlene
Objetivos	Trabalhar o processo de criação e imaginação das professoras
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e elaboração em grupo de uma aula que as docentes considerassem como criadora. - Apresentação de <i>slides</i> relembrando o que estava sendo apresentado na pesquisa como uma atividade criadora (suas características e importância). - Elaboração de planejamento de aula com: temática e/ou conteúdo a ser trabalhado, objetivos, atividades a serem desenvolvidas, as quais deveriam envolver pelo menos um elemento estético (literatura, pintura, música, teatro, etc.). As docentes foram divididas em dois grupos (um grupo com as professoras do 1º ao 3º ano e outro com as professoras de 4º e 5º ano).

	- Ao final, as aulas foram apresentadas e discutidas no coletivo.
9º Encontro com o coletivo docente	
Data	28/10/2015
Participantes	Sirlene, Tania, Meire, Gilda e Solange
Objetivos	Discutir sobre a educação estética em sala de aula.
Atividades desenvolvidas	- Análise da gravação da turma de 3º ano da professora Tania, cujo planejamento foi apresentado no 8º encontro com o coletivo docente, articulada à apresentação e discussão do texto “Educação Estética”, do livro “Psicologia Pedagógica” (Vigotski, 2003).
10º Encontro com o coletivo docente	
Data	11/11/2015
Participantes	Tania, Suzi, Solange, Anita, Sirlene, Meire e Vania (monitora da escola), que participou somente desse encontro.
Objetivos	- Proporcionar às docentes vivências de experiências estéticas de modo a ampliar a compreensão acerca do papel dos elementos estéticos para o desenvolvimento dos processos de imaginação/criação. - Discutir uso de elementos estéticos de forma instrumentalizada <i>versus</i> criadora em sala de aula.
Atividades desenvolvidas	- Oficina estética com a Professora Dra. Eva Cruz, pesquisadora e escritora, sobre vivências estéticas em sala de aula, observando os seguintes passos: - 1º apresentação das professoras por meio de dinâmica, na qual elas disseram seus nomes, profissões e estado em que nasceram; - 2º leitura do livro de literatura “João Felizardo”, de Ângela Lago, trabalhando com as professoras questões como: conteúdo direto e indireto, simplicidade <i>versus</i> complexidade do objeto estético, contradições, diferentes visões e questionamentos produzidos no e pelo objeto estético, os sentidos e sensações que provocam em cada pessoa tanto no campo intelectual como emocional, bem como a possibilidade de ampliação de valores, emoções, significados; - 3º a professora propôs às participantes lembrar de um minuto de sua vida (triste ou feliz) que tenha sido muito intenso e pede que elas narrem oralmente; - 4º escrita de uma narrativa a partir de uma foto trazida pelas participantes, que contemplasse cinco elementos: narrador, acontecimento (ação), tempo, espaço e personagem; - 5º atividade com globo terrestre: as professoras construíam um barquinho de dobradura e de olhos vendados apontavam um local no globo terrestre onde iriam com o barco, explorando características do local.
11º Encontro com o coletivo docente	
Data	25/11/2015
Participantes	Anita, Solange, Suzi, Meire, Tania
Objetivos	- Fechar os encontros com uma reflexão crítica da pesquisa, retomando as questões levantadas tais como: os processos de imaginação/criação, da vivência estética no processo de constituição humana e sua supressão e instrumentalização no modo de sociabilidade capitalista. - Avaliação da pesquisa por parte das docentes e da pesquisadora.
Atividades desenvolvidas	Projeção e posterior discussão sobre o filme “Tarja branca”, articulada à avaliação da pesquisa, que foi feita por cada participante e, ao final, pela pesquisadora, ao coletivo docente.

De modo intercalado aos encontros coletivos, segue a relação e detalhamento das gravações realizadas em sala de aula e das autoconfrontações simples e cruzadas.

Quadro 3 — Relação das videograções em sala de aula e das autoconfrontações

1ª Videogração em sala de aula	
Data/horário	25/05/2015, 13h30 às 15 h e das 15h30 às 17h30
Turma/professora	5º ano matutino — Professora Ilda
1ª Autoconfrontação simples	
Data/horário	04/06/2015, 9 h às 10 h
Participantes	Professora Ilda e pesquisadora
1ª Autoconfrontação cruzada	
Data/horário	04/06/2015, das 10h15 às 11h
Participantes	Professora Ilda, Professora Meire e pesquisadora
2ª Videogração em sala de aula	
Data/horário	04/09/2015, das 13h30 às 15 h e das 15h30 às 17h
Turma/professora	Turma de 3º ano da Professora Renata
2ª Autoconfrontação simples	
Data/ horário	14/09/2015, das 9h às 10h
Participantes	Professora Renata e pesquisadora
2ª Autoconfrontação cruzada	
Data/horário	14/09/2015, das 10h15 às 11h15
Participantes	Professora Renata, Professora Tania e pesquisadora
3ª Videogração em sala de aula	
Data/horário	14/10/2015, das 13h30 às 15 h e das 15h30 às 17 h
Turma/professora	Turma de 3º ano da Professora Tania

4.3. Instrumentos e Procedimentos de análise de dados

Todos os procedimentos descritos no desenho metodológico foram videogravados e transcritos. Ao todo foram realizadas 30 horas de videogração, incluindo as filmagens com o coletivo docente, as autoconfrontações e aquelas que foram realizadas em sala de aula.

As transcrições das imagens produzidas juntamente com as observações feitas pela pesquisadora em seu diário de campo foram organizadas, sequencialmente, e amalgamadas na forma de um texto. Desse texto, e a partir dos objetivos propostos para

a pesquisa, foram recortados episódios que evidenciavam: a) o que as professoras identificavam em suas atividades pedagógicas como atividade criadora e os significados por elas partilhados acerca dessa atividade; b) os sentidos por elas produzidos nas discussões e análises realizadas, no decorrer da pesquisa, acerca das atividades identificadas como criadoras; c) os diversos fatores que as docentes apontavam como promotores ou limitadores do desenvolvimento das atividades criadoras em sala de aula.

Os episódios selecionados foram contextualizados, de acordo com a data, descrição das atividades, objetivos e participantes do encontro ou situação na qual ocorreram. Eles constituíram os 3 eixos de análise, intitulados: 1) Significados docentes compartilhados, a sala de aula e a atividade criadora: “Em quais situações pedagógicas existe criação?”; 2) Sentidos produzidos acerca da atividade criadora na sala de aula: concepções docentes; 3) Sobre os fatores histórico-culturais que favorecem ou limitam o desenvolvimento de atividades criadoras no contexto escolar.

Em cada eixo foram realizados o detalhamento e a análise dos processos dialógicos docentes que compuseram cada episódio. A partir do referencial teórico adotado no estudo, buscou-se sempre a essência e não apenas a aparência dos dados que emergiam, bem como a compreensão da complexidade de suas multideterminações.

Capítulo 5 – Significados docentes compartilhados, a sala de aula e a atividade criadora: “Em quais situações pedagógicas existe criação?”

A partir do primeiro objetivo deste trabalho – qual seja, identificar quais situações pedagógicas eram consideradas atividades criadoras pelas docentes pesquisadas –, neste capítulo são apresentados três episódios da pesquisa.

Nos episódios selecionados, as professoras apresentaram os significados compartilhados acerca das situações pedagógicas que elas identificam como atividades criadoras. As docentes também evidenciaram, de modo recorrente, como parâmetro para a identificação dessas atividades o tipo de resposta e o envolvimento do aluno com a atividade, a realização de trabalhos coletivos com a turma, envolvendo desafios e processos dialógicos, conforme será visto nos episódios elencados.

EPISÓDIO 1 – Atividades criadoras identificadas nas respostas dos alunos às atividades pedagógicas desenvolvidas – 2º encontro com o coletivo docente – 06/05/2015

Nesse encontro estavam presentes Gilda, Renata, Eliza, Tania, Suzi, Angela, Ilda, Anita e Solange. As docentes foram divididas em dois grupos para elencar os desafios encontrados, em sala de aula, para o desenvolvimento de práticas criadoras. O primeiro grupo foi composto por Angela, Anita, Solange e Ilda (professoras do 4º e 5º ano). O segundo grupo foi composto por Gilda, Eliza, Tania, Suzi e Renata (professoras do 1º ao 3º ano). Após a discussão nos grupos, mediadas pela pesquisadora, as professoras apresentaram suas conclusões ao coletivo docente acerca do que consideravam e identificavam como uma atividade criadora em sala de aula, conforme diálogo a seguir:

Pesquisadora: *Eu queria que vocês pensassem (...) Primeiro, como vocês definem as atividades criadoras? O que para vocês pode ser considerada uma atividade criadora? Como vocês definiriam? [professoras permanecem em silêncio por alguns segundos]. Que aspectos teria uma atividade considerada criadora? Quais características? O que a define? É o recurso que é utilizado? É a forma como é feita? O que a define como criadora para vocês? Não tem certo, nem errado aqui. É o que vocês pensam.*

Tania: *Quando a criança participa da atividade com gosto. Você olha para o olho dela e vê que está brilhando! Aí, para mim, foi criadora! Porque ela ficou feliz após fazer alguma atividade acadêmica.*

Solange: *Acho que é uma atividade que estimula o interesse da criança. Mesmo que seja uma coisa mais simples, que eu não tenha usado muitos recursos, computador... [professora gesticula com os braços para cima, sinalizando algo grande]. Mas que a criança, na hora que você mostrou aquilo para ela, demonstrou aquele interesse em procurar, em saber, em fazer, em participar, porque achou interessante aquela atividade. E tem que demonstrar interesse por aquilo que ele está fazendo. Fazer por fazer para mim não é criador! Ele [o aluno] não está criando em cima daquilo! Ele não está aprendendo! Ele está fazendo por fazer! Para te entregar alguma coisa pronta. Não porque ele achou interessante.*

Ilda: *Algo que estimule, que dê estímulo, que dê a curiosidade, que dê aquela vontade, como ela disse [se referindo ao que Solange falou], de estar fazendo aquilo. Então, eu acho que tem que ser coisas estimulantes, coisas que não precisam de um recurso muito grande, mas que seja um desafio! Algo que aquela criança alcance. Nossa! Então ela vai dizer: “Consegui!” Você sente a alegria daquela criança quando ela consegue fazer aquele desafio que você propôs. Então, isso para mim, é ser criadora!*

Quando estou na sala de aula que eu lanço um desafio e que meus alunos, no geral, independentemente de ser especial ou não, ele alcança aquilo. Ele vem todo feliz me mostrar: “Ó professora, eu consegui! Eu resolvi!” Então, eu acho que aquilo, ali, é criador! É o momento que ele ultrapassou o seu limite. Ele venceu aquele limite. Então, isso é criador! Ele está ali!

Eliza fala como se fosse um aluno: *Eu sou capaz!*

Ilda: Ele se sentiu capaz! *Eu dou conta! Eu venci!* [Ilda se expressa como se o aluno estivesse falando].

Solange: *Ele se supera. Não é!?*

Eliza: *Exatamente!*

Ilda: *Eu sinto isso com relação ao Guilherme* [aluno da turma de Ilda; os nomes dos alunos são fictícios], *que é um aluno, que tem uma dificuldade muito grande de autoestima. Então, ele vai lá na minha mesa: “Não dou conta!”* [Ilda joga um caderno na mesa imitando o aluno quando vai a sua mesa pedir ajuda]. *Na hora que eu começo a explicar ele volta para mesa dele, como diz assim: “Não quero saber também!” É desse jeito: “Ah!”* [professora pega um caderno da mesa de forma brusca imitando o aluno]. *Aí, eu: “Não resmungue não!”* [Ilda fala em tom de voz alto, como se estivesse em sala de aula se dirigindo ao aluno]. *Aí, a gente vai... Eu vou com meu jeito meio delicado de sempre* [faz sinal de aspas com as mãos]. *“Vamos lá!”* *Aí, quando eu vejo que ele conseguiu...* *Aí, ele: “Ah! Entendi!”* *Aí, ele senta e vai lá fazer. Então, isso, eu acho que é algo que é criador, quando o aluno consegue ultrapassar uma barreira! Algo que você propôs e ele venceu aquilo! É criador!*

Pesquisadora: *Então, o que vocês estão colocando é que uma atividade para ser considerada criadora (...) que vocês percebem que uma atividade é criadora a partir da resposta do aluno. Se ele se sente estimulado, se ele se sente desafiado. Se eu estiver*

errada vocês falam. Estou falando o que eu entendi. Se ele se sente desafiado e se aquele desafio proposto faz com que ele supere as suas limitações, faz com que ele vença algumas barreiras, ultrapasse barreiras em seu aprendizado.

Ilda: *Eu vejo assim!* [fala em tom enfático e sério].

[...]

No episódio 1, acima descrito, ao elencarem as demandas relacionadas ao desenvolvimento de suas práticas em sala de aula, as professoras foram questionadas acerca do que consideravam uma atividade criadora. As docentes foram unânimes ao afirmar que uma atividade criadora pode ser identificada a partir da resposta ou *performance* do aluno ao realizar determinada atividade. Como afirma Tania, a atividade é criadora: *“Quando a criança participa da atividade com gosto. Você olha para o olhinho dela e vê que está brilhando! Aí, para mim, foi criadora! Porque ela ficou feliz após fazer alguma atividade acadêmica”*.

As docentes também afirmam que para ser considerada criadora essa atividade nem sempre precisa da utilização de muitos recursos, desde que desperte o interesse do aluno e seja desafiadora para ele. Solange explica que *“é uma atividade que estimula o interesse da criança. Mesmo que seja uma coisa mais simples, que eu não tenha usado muitos recursos, computador... [a professora gesticula com os braços para cima, sinalizando algo grande]. Mas que a criança, na hora que você mostrou aquilo para ela, demonstrou aquele interesse em procurar, em saber, em fazer, em participar, porque achou interessante aquela atividade.”* Ilda, na mesma direção, também afirma que é *“algo que estimule, que dê estímulo, que dê a curiosidade, que dê aquela vontade, como ela disse, de estar fazendo aquilo (...)”*.

A criação, para as docentes, está associada à forma como o aluno se dedica a uma determinada atividade e os sentimentos derivativos: curiosidade, felicidade, interesse etc.

Aqui, a atividade criadora é compreendida como algo relacionado à resposta comportamental dada pelo aluno. Não se observa uma identificação da atividade criadora com algo que foi produzido como resultado do trabalho docente, mas algo que lhe é extrínseco.

Isso ocorre, em parte, pelo fato do trabalho educativo se configurar, no contexto atual, como um tipo de prestação de serviço, no qual o resultado ou produto do trabalho desenvolvido está tão imbricado no seu processo de produção, que se torna difícil a distinção por parte daqueles que o executam. Em termos mais amplos e conforme discutido em capítulos anteriores, o trabalho docente é, em sua gênese, considerado improdutivo (não produtor de mais valia) e/ou de produção não material.

Como salientado por Saviani (2011b), a produção imaterial pode ser caracterizada de duas formas: aquela na qual o produto e o produtor se separam (produção de um livro, artigo ou objeto artístico, por exemplo) e aquela em que produto e ato de produção ocorrem concomitantemente. No primeiro caso, há um intervalo entre produção e consumo, em razão da autonomia entre o produto e o ato de produção e, no segundo, onde se encontra o trabalho educativo, ato de produção e ato de consumo estão imbricados.

Nas palavras do autor,

. . . se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (Saviani, 2011b, p. 12)

Desta forma, em consequência dessa quase total junção entre ato de produção e produto e/ou consumo, as professoras ao tentarem identificar quais atividades são consideradas criadoras restringem o ato de criação ao resultado do seu trabalho no aluno.

Isso acontece devido ao trabalho educativo, como parte constitutiva da sociabilidade atual – regida pelo capital e permeada pelas categorias do trabalho assalariado, da propriedade privada, da mais-valia, do valor de troca mercantil, do mercado e dos produtos como mercadoria – estar submetido às dicotomias entre trabalho intelectual e manual, à separação entre os que pensam e executam, à dicotomização entre processo x produto –, configurando-se como uma das formas de legitimação e reprodução do sistema. Decorre daí que o produto desse trabalho – seja o conhecimento participado na aprendizagem, sua concepção, bem como os meios/estratégias para sua produção – são cada vez mais estranhos àqueles que o desenvolvem, no caso o professor.

Conforme descreve Netto (2014), a educação, no sistema capitalista, especialmente nos tempos atuais, vai aos poucos se configurando como uma atividade que perde sua função integradora da totalidade social para servir a interesses de uma determinada classe social, organizada para atender às exigências da propriedade privada, que privilegia o produto e *apaga* os processos humanos que estão nele envolvidos e sintetizados.

Nessa direção, vários estudiosos têm mostrado que o trabalho docente está cada vez mais similar, em termos estruturais, aos trabalhos fabris e administrativos, sendo, inclusive, submetido aos mesmos processos de proletarização. Tais processos implicam – por meio da associação, de modo cada vez mais intenso, à esfera do trabalho produtivo – uma perda da identidade profissional docente. Isto se percebe mais claramente na reestruturação das funções e na falta de autonomia e de controle sobre os meios, objeto e processos que envolvem a atividade (Oliveira & Vieira, 2012; Souza, 2016).

Löwy (1991), ao discorrer sobre o que poderia hoje ser considerado trabalho intelectual, aponta que, nos últimos 30 anos, vem se acentuando o processo de proletarização ou semiproletarização do trabalho do professor. Este, em tempos anteriores, era um trabalho privilegiado e de caráter pequeno-burguês que consistia na venda de serviços e não da força de trabalho. Enquanto hoje,

. . . cada vez mais o intelectual vende a sua força de trabalho por um salário, ele trabalha em uma instituição, em uma empresa, privada ou pública, que determina o horário, o conteúdo do seu trabalho. Vai se formando, então, uma massa enorme de trabalhadores intelectuais proletarizados ou semiproletarizados, cada vez mais com características semelhantes ao resto do proletariado. Isto é, com problemas de emprego, de salário, de organização sindical, etc. (Löwy, 1991, p. 106)

Como nos mostra o episódio apresentado, o que se percebe é a não identificação das docentes com relação a sua própria atividade ou ato de produção. As professoras, geralmente, não conseguem se reconhecer na atividade produzida, muito menos se perceberem como autoras em suas atuações. De fato, a venda da sua força de trabalho e/ou de seus serviços imprime um caráter mecânico às atividades realizadas, vistas, cada vez mais, apenas como meio de subsistência. De fato, como afirma Marx (2003, p. 461):

O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência (*Bedürfnisses*), mas somente um *meio* para satisfazer carências (*Bedürfnisse*) fora dele. . . . O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como [o trabalho] não sendo seu próprio, mas de um outro, que [o trabalho] não lhe pertence, que ele no trabalho não pertence a si mesmo, mas a um outro.

Isso também pode ser verificado, no caso das professoras da educação básica, pela forma como os projetos pedagógicos e currículos são implementados nas escolas. Adotam-se estratégias e métodos de ensino-aprendizagem sem uma efetiva participação do coletivo de professoras em sua concepção e/ou planejamento, o que faz com que as docentes se tornem meras executoras de normas e planos pedagógicos concebidos por outros especialistas. Ocorre aqui uma divisão entre quem planeja e quem executa, o que contribui para um tipo de estranhamento do próprio fazer, que se caracteriza por um tipo de proletarização ideológica ou perda do controle sobre os objetivos e finalidades de seu trabalho (Souza, 2016).

No contexto pesquisado, percebe-se que as docentes têm dificuldade até mesmo em reconhecer e identificar o que realmente é uma atividade pedagógica; sua especificidade. Isso se agrava quando está se problematizando seus aspectos criadores. As professoras não se reconhecem no trabalho realizado, não se sentem autoras e protagonistas de suas produções, embora, muitas vezes, produzam coisas novas. A definição do que é criador se restringe a resposta ou aprendizado do aluno. No episódio seguinte, deslocado o foco do aluno, elas são convidadas a refletirem sobre os seus processos criadores na atuação profissional. Contudo, nota-se a dificuldade em se reconhecer como alguém que também cria.

EPISÓDIO 2: “Às vezes a gente não está percebendo que criou, que inovou!”

2º encontro com o coletivo docente – 06/05/2015

Pesquisadora: *Em que momentos o trabalho de vocês desenvolvido em sala de aula se torna um trabalho criador? Em que momentos vocês percebem que estão desenvolvendo atividades que podem ser consideradas como atividades criadoras,*

atividades inovadoras? Vocês acham que isso acontece? Como que vocês percebem? Ou vocês nunca perceberam?

Tania: *Teve uma atividade que nós fizemos que eu acho que atendeu a todos, que foi a “Caravela”. Atendeu a todos os alunos, inclusive a aluninha dela [se referindo a uma aluna com deficiência intelectual da turma da Renata]. Porque a gente trabalha muito juntinhas. O que acontece na sala dela eu sei. O que acontece na minha ela sabe. Então, assim... somos unha e cutícula!* [Tania encosta os dedos indicadores um no outro e mexe, sinalizando que ela e a professora Renata são muito unidas].

[Renata e Tania riem].

Tania: *E assim... foi a sala toda. Deu trabalho, não foi?* [pergunta direcionada à Renata]. *Mas eles trabalharam tudo direitinho. Todo mundo! Foi muito bom para gente. Chegamos ao final do dia assim... Todos chegaram juntos!*

Renata: *A Luciana [aluna de sua turma que acompanhada pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA da escola] nunca tinha concluído uma atividade. Ela nunca tinha conseguido começar e terminar uma atividade. Foi a primeira vez!* [Renata fala em tom enfático]. *Foi bom que ela (...)*

Pesquisadora: *Como que era essa atividade?*

Tania: *A atividade era sobre as caravelas (...)*

Renata: *Sobre o descobrimento do Brasil. Contamos a história (...)* Fala! [Renata pede que Tania explique a atividade].

Tania: *Nós pegamos, fizemos o livro “A menina que viu o Brasil neném”. Aí, colocamos a história no power point, projetamos e lemos a história com as figuras projetadas para as duas turmas juntas [as turmas de Renata e Tania]. Depois, nós falamos*

sobre o falso descobrimento do Brasil⁴⁴. *Aí, falamos das caravelas e o trabalho que nós íamos fazer sobre elas. Colocamos a palavra “Caravela” e trabalhamos os sons do “C”, do “K”, o “CA” e o “CU”, o “CE” e o “CI” e o cedilha nesse dia. Nós trabalhamos com essas dificuldades ortográficas. Aí, depois separamos as turmas para fazer o trabalho artístico. Eles foram pintar, recortar e montar a caravela de Cabral para depois montar o painel. Nesse dia a aula saiu até bacana!* [Tania sorri demonstrando satisfação].

Pesquisadora: *E vocês perceberam que foi uma atividade que pode ser considerada inovadora?*

Tania: *Penso que sim* [professora balança a cabeça para os lados como se estivesse em dúvida]. *A gente está tão acostumada a avaliar por baixo o nosso trabalho!* [risos].

Pesquisadora: *Está vendo! Por isso que eu queria muito que vocês começassem a observar isso no trabalho de vocês. Em que momentos que vocês percebem que vocês estão criando, inovando. Porque às vezes são coisas pequenas que a gente está fazendo, mas que estão trazendo um caráter criador para o nosso trabalho, que está transformando (...) Por que não é uma transformação? O tempo todo isso pode acontecer. Mas às vezes a gente não tem consciência!*

Renata: *Às vezes, a gente não está percebendo que criou, que inovou!*

Ilda: *Exatamente!*

Tania: *E uma aula assim, por exemplo, nós não temos recursos financeiros para investir nisso. Sério! Eu colaborei com um pouco de dinheiro para comprar o livro, para fazer a projeção. A minha colega também tirou do bolso dela para a gente poder comprar cartolina. Não tinha tinta na escola. Eu rodei na minha casa. Ela rodou na casa dela.*

⁴⁴ Ao se referirem ao falso descobrimento do Brasil, as docentes estão fazendo alusão a historiadores que apontam que o Brasil já teria sido descoberto por outros exploradores, por meio de expedições anteriores à expedição de Pedro Álvares Cabral, não sendo por acaso, nem acidental sua rota rumo às terras brasileiras. Elas também se referem ao fato do Brasil, ao ser “descoberto” pelos portugueses, já ser habitado por nativos, no caso os indígenas, aos quais os exploradores tentaram dominar e escravizar, como se ao chegarem ao território brasileiro se tornassem donos de tudo e de todos que aqui já viviam.

Então, tem a questão financeira também. A falta de um bônus específico para compra de material, para preparação de material didático. Isso faz falta para gente também! Porque se for uma atividade, assim, sempre! Se a gente for comprar material toda vez?! A gente já recebe pouco! Vai fazer falta! Não é?

[...]

No episódio 2 pode-se notar que as professoras Renata e Tania descrevem uma atividade por elas realizada que, na visão delas, foi positiva por ter contemplado todos os alunos da turma (alunos com e sem deficiência) e por ter sido planejada e executada de forma conjunta pelas duas professoras. Embora as docentes afirmem que a atividade exigiu delas muito esforço e utilização de vários recursos como o livro de histórias, a projeção de figuras no data show, materiais de pintura, recorte e elaboração de um painel com os alunos, elas assinalam que o trabalho realizado foi prazeroso para elas e para os alunos.

Tais aspectos podem ser evidenciados na fala de Tania ao relatar que *“Teve uma atividade que nós fizemos que eu acho que atendeu a todos, que foi a “Caravela”. Atendeu a todos os alunos, inclusive a aluninha dela [se referindo a uma aluna com deficiência intelectual da turma da Renata]. Porque a gente trabalha muito juntinhas. O que acontece na sala dela eu sei. O que acontece na minha ela sabe.”* E, ao afirmar *“Nesse dia a aula saiu até bacana!”* esboçando um sorriso de satisfação. Em outro momento Tania também ressalta que *“Deu trabalho, não foi? [pergunta direcionada à Renata]. Mas eles trabalharam tudo direitinho. Todo mundo! Foi muito bom para gente. Chegamos ao final do dia assim... Todos chegaram juntos!”*

Entretanto, ao serem questionadas pela pesquisadora se elas consideravam aquela atividade realizada inovadora, Tania responde de modo pouco confiante: *“Penso que sim [professora balança a cabeça para os lados como se estivesse em dúvida]. A gente está*

tão acostumada a avaliar por baixo o nosso trabalho!” A docente demonstra certa insegurança ao afirmar que a atividade realizada poderia ser criadora, o que é reiterado por Renata ao afirmar que *“Às vezes a gente não está percebendo que criou, que inovou!”* e enfatizado por Ilda que, imediatamente, demonstra concordar com Renata dizendo: *“Exatamente!”*.

Em seguida Tania desabafa, demonstrando indignação acerca das condições encontradas no contexto escolar para realização de atividades que envolvem recursos e materiais didáticos simples que deveriam ser disponibilizados pela rede de ensino. Ela se queixa que *“uma aula assim, por exemplo, nós não temos recursos financeiros para investir nisso. Sério! Eu colaborei com um pouco de dinheiro para comprar o livro, para fazer a projeção. A minha colega também tirou do bolso dela pra gente poder comprar cartolina. Não tinha tinta na escola. Eu rodei na minha casa. Ela rodou na casa dela.”*

Voltando à questão abordada anteriormente, no trabalho docente, o ato de produção e de consumo do produto estão imbricados, pois, ao mesmo tempo que o professor está ministrando a aula, desenvolvendo atividades para transmissão e produção de conhecimento, o aluno, como co-participante desse processo, também já está se apropriando e reelaborando o conhecimento internamente, atribuindo-lhe novos significados. Dessa forma, se os processos de alienação das professoras já são verificados na produção (*criação?*) do serviço por elas prestado, eles também permearão a sua relação com o produto ou resultado de seu trabalho pedagógico. Como argumenta Marx (2003, p. 460),

. . . o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas sim no *ato da produção*, dentro da *atividade produtiva* mesma. Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (*fremd*) ao produto da sua atividade se no ato mesmo da

produção ele não se estranhasse a si mesmo? O produto é, sim, somente o resumo (*Resume*) da atividade, da produção.

A partir dessa lógica, quando Tania demonstra dúvidas com relação ao caráter inovador da atividade realizada por ela e Renata, ou quando Renata afirma que elas não sabem quando criaram, evidencia-se pouca consciência laboral por parte das docentes acerca não só dos processos, mas dos resultados de seu trabalho. Embora elas descrevam que a atividade foi positiva, que conseguiram alcançar todos os alunos, que utilizaram vários recursos didáticos e até artísticos, elas afirmam que sempre avaliam seu trabalho “por baixo”. Ou seja, elas não conseguem se apropriar de seu trabalho como autoras e criadoras, pois não reconhecem a si mesmas em suas objetivações.

Com efeito, nesse processo, a própria teleologia ou finalidade (prévia-ideação) da atividade desenvolvida não é estabelecida por um sujeito (consciência que conhece), mas a partir de finalidades alheias (posta por outros), conhecida parcialmente ou ignorada em sua essência por aquele que realiza sua objetivação.

Na verdade, a produção imaginária que precede toda e qualquer atividade consciente, que está na gênese dos processos de criação, conforme assinala Pino (2006), e que se objetiva em um produto novo, singular, caracterizando o que Vigotski (2013) denominou de experiência duplicada, se dá de forma atrofiada e limitada pelas condições adversas do contexto.

Partindo-se do princípio do

. . . conceito de *imaginário*, como uma instância primordial que designa o poder criador do ser humano. O próprio modelo do “trabalho social” justifica o *status* do imaginário de fonte de toda e qualquer forma de atividade produtiva que, antes de consumir-se nos planos do real concreto ou do simbólico, é um processo da subjetividade restrita do sujeito produtor. (Pino, 2006, p. 47)

Desse modo, ao se restringir e despontencializar o trabalho docente da intencionalidade e direcionamento de suas atividades, restringe-se também o desenvolvimento de sua produção imaginativa, que constitui a própria subjetividade. Mesmo nessa aula, para a qual foram elaborados materiais e recursos didáticos diferenciados, e que foi planejada e sistematizada com antecedência por Tania e Renata, evidenciam-se dificuldades por parte das docentes em perceberem-se como autoras e criadoras.

As professoras não reconhecem suas marcas no processo de realização de seu trabalho e no resultado produzido, que engloba a atividade em si e a aprendizagem do aluno. Conforme discutido por Alcântara (2014), o resultado do trabalho realizado não revela o sujeito que o produziu, não registra sua exteriorização e não se distingue como algo novo/diferente, criador. Nesse processo de objetivação/exteriorização, as escolhas realizadas pelo sujeito em seu trabalho (dentre as alternativas possíveis) não revelam plenamente sua subjetividade e, embora até exijam o desenvolvimento de capacidades e competências, não favorecem o desenvolvimento dos indivíduos singulares, de cujo processo emerge a personalidade humano-social, se caracterizando como processo alienador.

Tanto a finalidade do trabalho tem como base interesses alheios (apresentado pelo sistema na forma de metas de desempenho pré-estabelecidas) como o produto/serviço (no caso, o rendimento escolar dos alunos, em termos de notas) também é apropriado por outras instâncias, que o transformam, por meio de estatísticas, em ferramentas para avaliação de desempenho dos professores. Muito comumente, a docência é avaliada com base em dados quantitativos, menosprezando-se as especificidades, as diferenças e estilos profissionais desenvolvidos por cada escola ou por cada educadora, suas singularidades,

na realização do trabalho educativo (Silva & Morais, 2007). As professoras não são reconhecidas ou avaliadas por desenvolver um trabalho inovador ou diferenciado.

Contudo, é importante salientar que as docentes reconhecem e associam as atividades criadoras (que elas consideram como atividades desafiadoras, dinâmicas, que envolvem a participação coletiva) ao desenvolvimento dos alunos, não somente a sua aprendizagem.

EPISÓDIO 3 - O trabalho coletivo como espaço para a criação - 3º Encontro com o coletivo docente – data: 20/05/2015

No terceiro encontro com o coletivo docente estavam presentes Tania, Ana, Solange, Ilda, Sonia e Marília (professora recém-chegada na escola por meio de contrato temporário). O objetivo desse encontro foi elencar e discutir de forma mais detalhada o que são atividades criadoras para as docentes, articulando suas concepções à discussão teórica sobre a temática imaginação e criação na escola⁴⁵. Para isso foi realizada uma atividade, que foi denominada de *tempestade de ideias*. As docentes tinham que completar 3 frases que foram projetadas em um *slide*. As frases eram: 1) para mim, atividades criadoras são...; 2) os momentos em que há um espaço para criação na dinâmica pedagógica em minha sala de aula são.... 3) eu penso que a imaginação ou a experiência criativa, em sala de aula, é importante para... As docentes preferiram escrever e depois falar, individualmente, o que haviam escrito, de acordo com as enunciações a seguir:

⁴⁵ Após a dinâmica, denominada de “tempestade de ideias”, na qual as professoras completaram as afirmações: 1) Para mim, atividades criadoras são...; 2) Os momentos em que há um espaço para criação na dinâmica pedagógica em minha aula são...; 3) Eu penso que a imaginação, a experiência criativa em sala de aula é importante para... foram apresentadas (em *power point*) e discutidos com as docentes alguns princípios teóricos sobre a temática imaginação e escola, baseada no livro *Imaginação, criança e escola* (Silva, 2012), relacionando tais aspectos às questões por elas elencadas na dinâmica anteriormente realizada.

Tania: *Para mim, as atividades criadoras são ações que envolvam todos os alunos da sala. Com gosto! Participação ativa! Execução das tarefas que foram propostas a eles com acerto. E essas ações também devem ser significativas para o crescimento acadêmico e pessoal do indivíduo. Porque nós não podemos esquecer, também, que na escola nós estamos transmitindo um saber sistemático. Nós não podemos deixar ficar só no campo pessoal. E eu também penso que devem ser inovadoras, trazer algo de novidade para os alunos, para que eles possam se sentir desafiados.*

Renata: *Um pouco dentro do que todo mundo falou, mas dentro da segunda parte aqui da Tania, atividades criadoras são aquelas que se diferenciam de uma rotina padrão. É algo que surge como novo; algo não realizado ainda, mesmo que seja inspirado com base no que já exista, mas de alguma forma deve ser incrementado. Modificado e incrementado . . .*

Ao continuar a discussão acerca do que são atividades criadoras, as professoras especificam em que momentos da dinâmica pedagógica essas atividades podem ser identificadas, conforme diálogo a seguir:

Sonia: *Os momentos em que há um espaço para a criação da dinâmica pedagógica em minha aula é na introdução do conteúdo. Eu acho que a introdução do conteúdo é um momento de grande importância na sala de aula. Porque se você introduz e não tem essa perspectiva do novo, de chamar atenção (...) depois a aula não vai fluir.*

Pesquisadora: *Você acha que na introdução é um momento que propicia isso?*

Sonia fazendo sinal positivo com a cabeça responde: *Isso.*

Pesquisadora: *De você trazer uma (...)*

Sonia: *Novidade.*

Ilda: *Ah! Eu coloquei assim: quando ocorrem desafios na sala, que eu proponho desafios. Eu dou uma atividade que já foi dada. Por exemplo, uma expressão numérica!*

Mas eu coloco uma expressão numérica grande, diferente, para eles tentarem ver o que eles vão conseguir fazer dali. Eu vejo que eles ficam: “Quem vai conseguir primeiro? Quem quer? Quem vai?” Um vai! O outro: “Ah! Eu consegui!” Então você vê que, com aquilo ali, eles vão se estimulando. Então, é o desafio! Quando você coloca jogos para eles estarem, ali, brincando e desafiando um ao outro, brincadeiras que possam fazer com que aquele aluno possa estar, ali, desafiando, conversando e compartilhando. Então, você cria estratégias nas atividades que levem o aluno a pensar e argumentar sobre algo que foi trabalhado. Não precisa ser só matemática. Dar um conteúdo de ciências que eles vão questionar, que eles vão perguntar, que eles vão (...) então naquele momento, ali, eu estou tendo um momento de criatividade na minha sala de aula.

Pesquisadora: O momento de uma atividade que para eles é desafiadora.

Ilda: Exatamente! Que ele vai fazer, pensar e argumentar sobre aquilo.

Pesquisadora: Você percebe que isso é possível quando? Quando você faz um jogo em sala?

Ilda: Isso. Quando tem um jogo ou então quando a gente está iniciando o conteúdo. Daí a gente vai, coloca o desafio. Algo que possa proporcionar esse momento. Um jogo, uma brincadeira, um (...)

Sonia: É o chamar atenção!

Ilda concordando com Sonia: É o chamar atenção. Até mesmo no início do conteúdo. Algo que possa desafiar o aluno.

Pesquisadora: Que tipo de brincadeira, Ilda, vocês costumam fazer para alcançar isso?

Ilda: Ah! Para o quinto ano eu gosto muito de jogos, de brincadeiras que desafiem mesmo. Fazer um desafio entre um grupo e outro (...)

Pesquisadora: *Tipo um debate. Um lado, uma parte da turma fica com um tema, outra com outro. Alguma coisa assim, nesse sentido.*

Ilda: *Isso. Então assim (...) quando é com outras matérias, por exemplo, com turmas que eu já trabalhei, que eu ainda não tive a oportunidade de fazer aqui. É quando eu dividia o trabalho entre eles e eles vinham para apresentar. Então eles vinham com um querer apresentar, com um querer fazer muito grande. Então, eles vinham preparados! Tremendo de medo. Mas eles vinham preparados.*

Pesquisadora: *Apresentar oralmente?*

Ilda: *Apresentar oralmente. Exatamente! Apresentar, fazer um cartaz. É algo muito estimulador para eles, no caso dos alunos do quinto ano.*

Pesquisadora: *Apresentações de um modo geral?*

Ilda: *Isso, apresentação de um modo geral, jogos. Os jogos são jogos de tabuada, jogos de soletrando, jogos de (...)*

Marília: *É... Eu imagino que existe uma criação dentro da sala de aula quando um professor lança uma questão ou uma brincadeira ou um texto ou qualquer coisa que seja... E que gera uma intriga, uma (...) aquela confusão na cabeça da criança, do aluno e que ele vai pensar (...) que já começa a dúvida. Quando começa a dúvida, aí eu os desafio a buscarem uma solução, a buscarem uma resposta, a buscarem todo um conhecimento diferente do que eles têm. Entendeu? Eu acho que é isso aí que dá aquele espaço para eles criarem, para eles crescerem, para eles amadurecerem. Quando você lança a dúvida, lança aquela intriga. “Mas será? É isso mesmo? Por que você acha que é isso? Pode ser diferente?” Entendeu? Você começa a questionar, então, a criança começa a soltar aquelas ideias e começa a ver que existem outras possibilidades. Então, acho que diante disso a criança fica (...)*

Pesquisadora: *Seria como possibilitar à criança buscar várias soluções para um mesmo problema?*

Marília: *É.*

Pesquisadora: *Eu não estou falando estritamente de problemas matemáticos, mas problemas de um modo geral.*

Marília: *Sim! Sim! A questionar que pode haver outras respostas e não só uma. Entendeu? Então quando você leva o aluno a pensar em outras possibilidades você vai abrindo o lequezinho, a mente dele para que ele possa criar. Para que ele possa (...) evoluir, vamos dizer.*

Suzi: *Eu coloquei assim: Para mim, não necessariamente, na introdução isso pode acontecer. Mas é mais fácil acontecer quando eu vou introduzir um assunto em sala de aula. Mas eu, normalmente, coloco eles em círculo, em grupo e aí eu vou lançando questionamentos. E eu vou fazer com que eles pensem a partir do que eu quero até fazer com que eles cheguem aonde eu quero. Mas que eles construam por meio de questionamentos o conhecimento. Eu não levo pronto. Não levo mastigado. Eu quero que eles pensem sobre aquilo. E aí, eu acho que, normalmente, é uma conversa informal sobre coisas que eles já viram como alunos do quarto ano, pois estão revisando conteúdo do terceiro. Então, eu quero que cheguem onde eu quero. Mas eu sei que eles já têm alguma coisa, que eles já ouviram falar daquilo. Então, eu trago por meio de questionamento para saber o que eles já sabem, o que eles ainda não construíram e eles vão construindo juntos. Então, é por meio de uma conversa informal com questionamentos. Eles vão construindo a partir dali. Então, acho que isso é possível na introdução, mas não necessariamente só na introdução do conteúdo.*

Pesquisadora: *Seria no momento de uma atividade coletiva que você percebe que isso é mais fácil de acontecer? Assim, em uma atividade coletiva na qual eles têm a liberdade de estar se colocando?*

Suzi: *Por exemplo, ontem foi continuação de um conteúdo e aí a gente sentou em círculo para falar de paisagem natural e modificada. Então, por meio de questionamento eu cheguei na paisagem, perguntei para eles o que que era natural, o que era a modificação, que modificação foi feita no ambiente. Então, eu fui questionando e eles foram construindo até a gente chegar no conceito. Eu não cheguei e dei o conceito. Eles construíram o conceito e depois a gente copiou. Mas assim, por meio de questionamentos. Se vai questionando e eles vão construindo a ideia deles. São atividades coletivas porque eu gosto da participação.*

Pesquisa: *Tipo uma construção coletiva?*

Suzi: *Isso! Isso mesmo.*

Pesquisadora: *De uma ideia, de um conceito. Diferente de você chegar, por exemplo, já passar o conceito como algo pronto e acabado.*

Suzi: *E explicar [professora complementa a fala da pesquisadora]. . . . É um conflito de ideias.*

Anita: *É (...) na realidade o que ela colocou é a mesma coisa que eu ia falar. Eu coloquei: criar momentos coletivos para que a união e confiança nos colegas possa ser despertada, deixando que cada um possa colaborar a sua maneira. Criar grupos, geralmente de quatro. Eu prefiro grupos do que fazer círculo. E aí, às vezes, você coloca o conceito no quadro e lança um (...) “Oh! Eu quero que vocês leiam ali e me expliquem isso aqui.” E aí você faz com que eles, cada um da sua maneira, na sua vivência, eles próprios consigam (...) Porque o que acontece? É igual a Ilda falou. Às vezes, eu passo algo que ele não entende, mas a Solange do meu lado entende, aí ela vai passar para*

mim e eu vou entender melhor do que se o professor me explicasse lá na frente. . . . Às vezes, a gente fica ali, bitolada no quadro, bitolada no livro, os meninos não entendem nada! Mas você coloca eles em grupo e fala assim: “vamos fazer uma leitura compartilhada, aqui, entre vocês. Aí vocês vão me explicar”. E aí, a partir do que eles vão me dizendo eu vou montando e construindo um texto. . . .

Pesquisadora: Unhum... Então você acha que trabalhando com grupos as ideias fluem de forma mais fácil?

Ana: Fluem. Sabe por que? Porque você faz uma heterogeneidade, ali. Você não precisa colocar todos que são bons. Você coloca um bom demais com um mediano. Aí você vai construindo e eles vão sentindo.

[...]

No episódio 3, as docentes continuam relacionando as atividades criadoras à resposta comportamental do aluno, mas ressaltam a importância da realização de atividades coletivas [que sejam desafiadoras] com a turma e que saiam da rotina, identificando-as como atividades que propiciam o desenvolvimento dos alunos. Tânia, por exemplo, afirma que, para ela, “*as atividades criadoras são ações que envolvam todos os alunos da sala. Com gosto! Participação ativa! Execução das tarefas que foram propostas a eles com acerto. E essas ações também devem ser significativas para o crescimento acadêmico e pessoal do indivíduo.* Renata defende que “*atividades criadoras são aquelas que se diferenciam de uma rotina padrão. É algo que surge como novo; algo não realizado ainda, mesmo que seja inspirado com base no que já exista, mas de alguma forma deve ser incrementado. Modificado e incrementado.*” Embora ela aponte que são atividades novas, ainda não realizadas, ela também sugere que a criação parte do que já existe e que vai sendo transformado.

Vigotski (2009), ao estabelecer a relação entre imaginação e realidade no processo de criação, destaca justamente a importância das experiências passadas e das condições concretas de vida nas quais o sujeito está inserido para os processos de imaginação e criação. Para o autor, a criação é resultado de uma complexa combinação entre elementos que já existem, com os quais já estabelecemos alguma relação e que são amalgamados por meio de processos de associação e dissociação de imagens e ressignificados em algo novo ou inusitado. Nesse sentido, muitas atividades desenvolvidas em sala de aula têm como base pressupostos e modos de fazer que foram sendo apropriados ao longo da experiência profissional, mantendo-se algumas características consideradas como necessárias, importantes e outras transformadas mediante os desafios da prática pedagógica cotidiana (ver os comentários de Ilda no episódio).

Anita também descreve momentos em sala de aula em que a atividade por ela planejada, que tinha como base o livro didático, não atinge o objetivo proposto com os alunos. Ao perceber isso, ela cria novas estratégias para promover o aprendizado dos alunos e reorganiza a proposta inicial. Ela descreve: *“Às vezes, a gente fica ali, bitolada no quadro, bitolada no livro, os meninos não entendem nada! Mas você coloca eles em grupo e fala assim: ‘vamos fazer uma leitura compartilhada, aqui, entre vocês. Aí vocês vão me explicar.’ E aí, a partir do que eles vão me dizendo eu vou montando e construindo um texto. . . .*

Basso (1998), pautado nas contribuições da psicologia histórico-cultural, de modo especial em Leontiev, aponta que, para esse último, toda atividade humana se constitui em conjunto de ações, cujo motivo ou finalidade final não coincide com o objetivo imediato das ações isoladas que compõem a própria atividade. O autor explica que somente relacionadas com o todo da atividade é que o objetivo de cada ação adquire um significado.

Portanto:

No decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando, pois, modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência. O significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência (Basso, 1998, on-line).

Nessa direção, muitos significados também vão sendo desenvolvidos e fixados, de modo a constituir o que Clot (2010), também inspirado nos pressupostos de Vigotski, chama de gênero profissional. Este consiste em um conjunto de regras, normas e modos de fazer que vão sendo estabelecidos, historicamente, nos diversos campos de atuação profissional e direcionando, mesmo que de forma não explícita, como devem ser realizadas as atividades por exemplo, no trabalho educativo.

Nas palavras do autor, o gênero profissional pode ser definido como

. . . o que os trabalhadores de um dado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. (Clot, 2010, p. 122)

Embora importante para manter a história de um meio profissional viva e até mesmo a identidade dos trabalhadores de um mesmo campo profissional, Clot (2010) também aponta para a necessidade de transformação desse gênero por meio do que ele denomina de estilo profissional. Esse conceito consiste na “metamorfose do gênero em

curso ação" (Clot, 2010, p. 127), em uma atualização ou recriação constante do gênero realizada pelos trabalhadores de um dado meio e que se dá na própria atuação profissional, impedindo que as atividades se cristalizem.

Nessa perspectiva, muitas formas e modos de realizar as atividades educativas também vão se estabilizando na atuação docente, consideradas ao longo do tempo como importantes ou até imprescindíveis para a prática pedagógica. No entanto, a manutenção de um gênero profissional também necessita de transformações e/ou inovações estilísticas, como diria Clot, para manter-se vivo. Chamamos a atenção, nesta pesquisa, para o fato de tais transformações poderem se dar apenas em nível individual, sendo pouco expressivas e voltadas para a adaptação ao *status quo*. Por outro lado, existe a possibilidade de serem realizadas por um coletivo profissional, politicamente consciente da realidade que os constitui e constituiu o sistema do qual fazem parte, de modo potencialmente criador.

Ao identificarem os momentos na dinâmica pedagógica nos quais observam a possibilidade de desenvolver atividades criadoras, as professoras envolvidas na pesquisa apontam aspectos importantes, como veremos nos enunciados a seguir. Sonia inicia a discussão dizendo *“Os momentos em que há um espaço para a criação da dinâmica pedagógica em minha aula é na introdução do conteúdo. Eu acho que a introdução do conteúdo é um momento de grande importância na sala de aula. Porque se você introduz e não tem essa perspectiva do novo, de chamar atenção (...) depois a aula não vai fluir.*

Para a docente, a introdução do conteúdo é um momento singular da aula no qual ela tem que trazer novidades, um momento propício para a criação porque, em primeiro lugar, o conteúdo, em si, já é algo inovador para os alunos, algo novo que eles ainda não tiveram a oportunidade de estudar, o que gera curiosidade e interesse na turma. Ilda complementa dizendo que as atividades criadoras são possíveis quando *“...ocorrem*

desafios na sala, que eu proponho desafios. Eu dou uma atividade que já foi dada. Por exemplo, uma expressão numérica! Eu coloco uma expressão numérica grande, diferente, para ele tentar ver o que ele vai conseguir fazer dali". Depois, concordando com Sonia, ela complementa que, essas atividades são desenvolvidas *"quando tem um jogo ou então quando a gente está iniciando o conteúdo. Daí a gente vai, coloca o desafio. Algo que possa proporcionar esse momento. Um jogo, uma brincadeira, um (...)"*.

Desse modo, o que se pode depreender das enunciações das professoras é que, ao introduzir o que Sonia denomina de *conteúdo novo*, elas criam estratégias, recursos mediacionais e situações pedagógicas coletivas que desafiam cognitivamente os alunos. Esse tipo de mediação realizada pelas docentes faz emergir, na dinâmica pedagógica, processos de imaginação e de criação de novos conhecimentos por parte dos alunos. Ou seja, a estratégia pedagógica que a docente cria para mediar aquele conhecimento (novo) também produz processos de criação no aluno porque ele começa a aprender, a elaborar novas formas de conhecimento, o que torna aquela situação pedagógica extremamente criadora.

Outro aspecto fundamental que as docentes apontam, e é reforçado por Marília, é a centralidade do trabalho coletivo em sala de aula para a criação. A professora parece intuir que a criação é mais produtiva quando envolve todos os alunos e quando estamos diante de uma ação coletiva. Ela afirma: *"a criação em sala de aula acontece quando o professor consegue desenvolver uma atividade que gera polêmica entre os alunos, questionamentos, dúvidas, que os desafie a buscar novos conhecimentos"*. A docente ressalta: *"Quando começa a dúvida... Aí, eu os desafio a buscarem uma solução, a buscarem uma resposta, a buscarem todo um conhecimento diferente do que eles têm"*.

Marília ressalta que a experiência criadora em sala de aula está relacionada, intrinsecamente, a uma prática coletiva que envolve as relações pedagógicas entre

professor-aluno e aluno-aluno. A docente aponta que tais relações, mediadas de formas inusitadas pelas professoras, instiga, desafia e auxilia os alunos e que, por isso, são imprescindíveis em sala de aula, pois possibilitam aos alunos e professores a elaboração conjunta de questionamentos, dúvidas, hipóteses e, conseqüentemente, processos de imaginação e criação que se consolidam em novos conhecimentos.

Em síntese, a atividade criadora e seu desenvolvimento está relacionada, na visão das docentes, aos desafios cognitivos proporcionados nos processos de pensar e de criar o conhecimento. Contudo, tais desafios somente são possibilitados na dinâmica pedagógica a partir de um planejamento e produção deliberada por parte das docentes. Ou seja, a produção de conhecimento, visto por si só como uma experiência criadora, só é possível a partir de um momento pedagógico intencional, pelas mediações das professoras que desafiam os discentes, criando repercussões em seu desenvolvimento.

Em consonância a esses princípios – presentes nas argumentações de Sonia, Ilda e Marília –, Suzi também chama a atenção para a importância dos processos coletivos e dialógicos desenvolvidos em sala de aula, do trabalho com a linguagem, por meio de um planejamento deliberado da docente, para produção de conhecimento e ampliação de conceitos com os alunos. Ela coloca: *“Para mim, não necessariamente, na introdução isso pode acontecer. Mas é mais fácil acontecer quando eu vou introduzir um assunto em sala de aula. Mas eu, normalmente, coloco eles em círculo, em grupo e aí eu vou lançando questionamentos. E eu vou fazer com que eles pensem a partir do que eu quero, até fazer com que eles cheguem aonde eu quero. Mas que eles construam por meio de questionamentos o conhecimento. Eu não levo pronto. Não levo mastigado. Eu quero que eles pensem sobre aquilo. . . . Mas eu sei que eles já têm alguma coisa, que eles já ouviram falar daquilo. Então, eu trago por meio de questionamento para saber o que eles já sabem, o que eles ainda não construíram e eles vão construindo juntos”*. Ela reforça sua

ideia com um exemplo de uma atividade desenvolvida por ela em sala de aula no dia anterior: *“ontem foi continuação de um conteúdo e aí a gente sentou em círculo para falar de paisagem natural e modificada. Então, por meio de questionamento eu cheguei na paisagem, perguntei para eles o que que era natural? O que era a modificação? Que modificação foi feita no ambiente? Então, eu fui questionando e eles foram construindo até a gente chegar no conceito. . . . São atividades coletivas porque eu gosto da participação.*

Podemos evidenciar a partir das assertivas até aqui discutidas e comprovar a dimensão cultural da imaginação que, como todas as outras funções psicológicas superiores, se constitui e se desenvolve a partir das condições sociais da experiência e da qualidade das mediações docentes na produção conjunta e partilhada do conhecimento em sala de aula. Como relata Marília: *“Então, eu trago por meio de questionamento para saber o que eles já sabem, o que eles ainda não construíram e eles vão construindo juntos”*. Ou seja, atividade criadora é um processo que não emerge da capacidade individual, inata ou por meio da estimulação de fatores ambientais isolados, mas a partir das condições concretas de produção cultural.

Contudo, a criatividade, denominação usada em muitos momentos pelas docentes com o mesmo sentido de atividade criadora, conforme discutido no capítulo 3 deste trabalho, é considerada por muitas correntes teóricas como uma habilidade inata ou competência associada a determinadas características comportamentais ou de personalidade, que alguns têm e outros não. Em outras abordagens, é concebida como um fenômeno complexo que compõe a subjetividade humana e é desenvolvida a partir da influência e da combinação de fatores intrínsecos (características pessoais e de personalidade) e/ou extrínsecos (fatores ambientais e do contexto social), de forma relacionada, porém concebidos a partir de certa dicotomia (individual/social).

Em contraposição, na perspectiva adotada neste trabalho, a partir do que foi evidenciado e abstraído dos enunciados docentes, a atividade criadora é um processo que faz parte da condição humana, o que implica a compreensão de que todos nós somos potencialmente criadores. Nessa linha, o que faz uma pessoa ser considerada mais criadora que outra (em seu processo de desenvolvimento) são as condições sociais de produção nas quais ela está inserida. No caso do contexto educativo essas condições são, especificamente, as relações/mediações de ensino estabelecidas, que de acordo com a sua potência criadora, podem possibilitar ou limitar o desenvolvimento dos processos criadores dos alunos (e também dos professores).

Sobre a importância da mediação docente para a promoção de situações pedagógicas criadoras, Anita reafirma que se faz necessário “...*criar momentos coletivos para que a união e a confiança nos colegas possa ser despertada, deixando que cada um possa colaborar a sua maneira. Criar grupos, geralmente de quatro. A docente adverte, com base em sua experiência em sala de aula que, em grupo, as ideias dos alunos “fluem. Sabe porquê? Porque você faz uma heterogeneidade ali. Você não precisa colocar todos que são bons. Você coloca um bom demais com um mediano. Aí, você vai construindo e eles vão sentindo”*”.

O ponto ressaltado por Anita sobre a relevância do trabalho coletivo para promover a imaginação e a criação de novas ideias/conhecimentos por parte dos alunos coloca em destaque a importância da heterogeneidade para a produção de novos conhecimentos. Os apontamentos de Anita remetem a uma premissa essencial acerca do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal; do papel da colaboração do outro nos processos de instrução, os quais são responsáveis, segundo Vigotski (2014), pela gênese e desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, dentre elas, a imaginação.

Nessa perspectiva, o ensino escolarizado, cujo foco é o saber científico e sistematizado, tem nas relações de colaboração/imitação e nos processos mediacionais (que envolvem os procedimentos de ensino-aprendizagem/instrução), a gênese de todas as funções psicológicas superiores (Vigotski, 2014). Por essa razão, Vigotski (2014, p. 242, tradução nossa) ressalta que “apenas a instrução que seguem à frente do desenvolvimento é boa e arrasta esse último. Mas a criança só pode aprender o que ela é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação”.⁴⁶

Em síntese, tais premissas defendem que *o bom ensino* seria aquele que impulsiona o desenvolvimento dos sujeitos prospectivamente, favorecendo a consolidação de processos cognoscitivos emancipatórios por meio dos quais se estabelece uma crescente autodeterminação. Esta autodeterminação se caracteriza pela tomada de consciência acerca das determinações históricas que orientam as escolhas/decisões e, conseqüentemente, os processos de objetivação/subjetivação.

Portanto, são de fundamental importância para o desenvolvimento as situações pedagógicas colaborativas e os processos de imitação nelas propiciados. Tal premissa é confirmada pelas docentes quando identificam a possibilidade de criar em sala de aula a situações relacionadas à introdução do conteúdo, a atividades coletivas (envolvendo toda turma ou pequenos grupos). Tais situações pedagógicas, segundo as professoras, geram, entre os alunos, polêmicas, questionamentos, expressão de opiniões e saberes divergentes, pensamento crítico, conflitos pedagógicos, trocas de saberes e elaboração de novos conhecimentos acerca das temáticas estudadas. São atividades que envolvem debates, jogos, brincadeiras, apresentações orais, construções de textos coletivos, resoluções de problemas em grupo, rodas de conversa etc.

⁴⁶ “. . . sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender. La instrucción es posible donde cabe la imitación”. (Vigotski, 2014, p. 242)

Nesse sentido, para as docentes, atividades inovadoras são aquelas que envolvem a troca entre os alunos, que saem da rotina, que não seguem um padrão massificado. As docentes acreditam que tais atividades que envolvem o coletivo, o trabalho em grupo, facilitam a participação, ampliam o aprendizado dos alunos, pois são desafiadoras e, portanto, propiciam a criação.

Contudo, embora as professoras ressaltem a importância das práticas coletivas ou em grupo para o desenvolvimento de uma prática criadora – à exceção de Renata e Tania que desenvolvem um planejamento conjunto para suas turmas voltado para o projeto interventivo – as professoras em nenhum momento se referiram à importância de um trabalho coletivo/partilhado entre elas.

As docentes não comentaram sobre a necessidade de fazer um planejamento em grupo, de discutirem suas estratégias de trabalho pedagógico. Na realidade, elas até realizam trabalhos em colaboração, mas de forma pontual ou informal, sem a devida sistematização de uma ação coletiva, que envolva a equipe diretiva e todos os docentes da escola. De fato, o que se pode observar é que as professoras percebem a relação entre atividade criadora e as esferas coletivas em sala de aula, mas não conseguem, em razão das condições e estrutura pedagógica das escolas nas quais trabalham, desdobrar esse princípio para elas mesmas, a saber: os seus próprios processos de formação.

Como afirmou Renata (e confirmaram outras professoras no episódio 2), elas não têm consciência do que estão, efetivamente, criando, e se estão criando, pois sua atuação é permeada por alienações acerca do processo produtivo e do produto do seu trabalho, de seu ser genérico (como parte da humanidade) e de seu pertencimento a uma vida genérica, coletiva. Isso as leva a perder “a noção de coletividade e hipertrofia a individualidade mediante a alienação com os outros homens” (Ramos, Chaves & Maia, 2007, p. 55).

O trabalho alienado tem por finalidade primeira a sobrevivência/existência física e material e, ao separar o trabalhador do projeto e/ou do processo de execução e/ou do resultado do seu trabalho, limita seus processos de objetivação/externalização e o desenvolvimento de seus patamares de individualidade, sua subjetivação, o seu desenvolvimento como ser social, conforme abordamos anteriormente. Nesse ínterim, o homem não se reconhece como ser humano genérico, como parte constituinte e constituidor da realidade, de uma totalidade e, conseqüentemente, se torna um ser estranho também ao outro.

Para as professoras da educação básica desta pesquisa, o trabalho se torna, prioritariamente, um meio de sobrevivência; sustentar a família em suas necessidades básicas, muitas vezes, em detrimento de outras necessidades que envolvem aspectos culturais, de lazer e até mesmo de saúde. Nesse contexto, o trabalho e seu produto se tornam apenas uma mercadoria de troca, coisificando-se e adquirindo mais valor que as pessoas que o produzem.

A decorrência disso,

. . . do homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem* pelo [próprio] *homem*. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o *outro* homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. (Marx, 2003, p. 465)

Com efeito, as relações entre as pessoas também se reificam, sendo mediadas pelas coisas (mercadorias) e pela ideologia do ter (da propriedade privada), que se constitui em um forte motor para o desenvolvimento dos processos de alienação. Em

razão de tais processos, há uma distorção do trabalho humano e de sua essência criadora. Como aponta Alcântara (2014, p. 73), pode-se definir a

. . . alienação enquanto momento de negação da essência humana. Uma negação que se põe na contradição entre o desenvolvimento humano genérico e o desenvolvimento dos indivíduos sociais, constituindo um empecilho ao crescimento das personalidades em sentido unilateral, cujo momento predominante se encontra na totalidade social.

Nessas condições, o outro das relações sociais me é estranho; compete comigo por um lugar ao sol, na luta pela sobrevivência. “O educador, portanto, passa a enxergar no outro ser humano um concorrente, patrão, opressor e inimigo. O educador não se reconhece no outro educador” (Ramos, Chaves & Maia, 2007, p. 11).

Conforme analisaremos no eixo seguinte, há no contexto educativo, em razão de todas essas condições e determinações sociais, políticas e econômicas sofridas pela escola e pelo professor, aqui apresentadas, uma ruptura entre os significados partilhados pelas docentes acerca de seu trabalho e de suas atividades criadoras e os sentidos por elas produzidos no efetivo desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Capítulo 6 – Sentidos produzidos acerca da atividade criadora na sala de aula: concepções docentes

Nesse eixo de análise foram abordados os sentidos produzidos pelas docentes acerca do desenvolvimento das suas atividades identificadas como criadoras. Embora apontem, no eixo 1, que tais atividades envolvem processos coletivos e de colaboração entre os alunos, as docentes demonstram dificuldades, de acordo com as falas recolhidas nos episódios, para efetivar esses processos de criação nas atividades desenvolvidas. Pôde-se também evidenciar, nas enunciações das docentes, a produção de sentidos contraditórios e dicotomizados acerca da relação entre: atividades criadoras e reprodutoras e com relação aos processos de imaginação/criação e aprendizado/cognição nas atividades pedagógicas.

EPÍSOÓDIO 4 - “Eu, realmente, nunca parei para tentar criar!” - 2º encontro com o coletivo docente – 20.05. 2015

No segundo encontro com o coletivo docente, as professoras Gilda, Renata, Eliza, Tania, Suzi, Angela, Ilda, Ana e Solange elencaram os principais desafios para o desenvolvimento de práticas criadoras. No episódio que será apresentado a seguir, as professoras discutiam acerca das diferentes formas pelas quais cada professor cria em sua prática pedagógica.

Renata: Quando você fala em atividades criadoras, por exemplo, eu vou olhar o aspecto criador para o professor, que foi um desafio, foi uma criação. Quando a gente fala de criação, é algo que foi criado? Que surgiu ali? Ou o aspecto do aluno? Do aluno conseguir criar, formar algo a partir daquela atividade? Porque tem as duas vertentes, não é? Então assim, com relação à questão do professor, de sentir que ele criou, que era

algo que não existia e ele deu a forma a partir dali. Assim, nesse sentido, eu acho que devido a correria, até a questão da própria pressão da situação, eu não me considero uma pessoa com essa facilidade. Entendeu? Até porque quando você se sente na pressão, você tem que dar uma resposta, você corre atrás. Você não para para buscar em si. Às vezes, você vai atrás do que existe e, a partir daí, você dá uma nova forma. Mas você pega a partir do que já existe e trabalha! Adequa para aquilo que você quer desenvolver! Entendeu? Então assim, nesse sentido eu acho que (...) Até porque eu tenho essa característica (...) Se eu me sentir muito sob pressão, eu travo. Eu não penso. Eu bloqueio geral! Eu tenho que estar bem tranquila para (...) sabe? Então, nesse sentido (...)

Pesquisadora: *Essa pressão que você fala seria essa pressão de vencer conteúdo?*⁴⁷

Renata: *Tudo! Do próprio tempo. Às vezes, por exemplo, meu marido vive reclamando que eu vou dormir tarde. “Ah! Vai dormir tarde! Vai dormir tarde!” [Renata fala como se fosse o marido]. Às vezes, você abre mão de ter algum compromisso com algum amigo final de semana porque você tem que fazer coisas, tira o seu tempo, não é? Tem todas as demandas que envolvem nossa vida que vão já pedindo nossa atenção. Assim (...) Eu, realmente, nunca parei para tentar criar! A gente vai (...) no suporte que a gente tem! [coloca os dedos na cabeça, como se apontasse para o que tem armazenado no cérebro].*

Pesquisadora: *Então, você está dizendo que você não para conscientemente para tentar desenvolver uma atividade que seja criadora?!*

Renata: *É como eu falei (...) você pega o que já existe e dá uma trabalhada naquilo para apresentar. Então, aquilo (...)*

⁴⁷ “Vencer o conteúdo” é uma expressão usada de forma recorrente pelas docentes no contexto escolar e se refere ao fato de conseguirem trabalhar com os alunos todo o conteúdo previsto no currículo escolar para cada período letivo (no caso, para o bimestre) ou para cada ano.

Pesquisadora: *Esses dois aspectos que você colocou: é atividade criadora do professor ou é (...)*

Renata: *(...) a criação do aluno?* [professora complementa a fala da pesquisadora].

Pesquisadora: *É do professor. Mas as duas coisas estão muito ligadas porque se eu desenvolver uma atividade que seja criadora, geralmente, isso também vai impactar no processo criador do meu aluno. Mas eu tenho que pensar como fazer isso. Eu tenho que elaborar uma atividade que seja interessante, inovadora, que eu tenha consciência que vai gerar algum desafio para o meu aluno.*

Solange: *Eu acho assim (...) mesmo que seja algo que alguém já inventou, o professor(...) cada professor dá a sua cara para a atividade. É igual (...) eu estava comentando (...) eu fiz um planejamento com a Anita [professora que atua no 5º ano] e a gente está entrando em sistema solar. Eu falei: “Ah, Anita! Eu gosto de florear muito nessa aula! Eu gosto de fechar as janelas. Eu trabalho com o globo. Eu gosto muito de fantasiar!” Ela respondeu: “Ah! Eu não dou conta de trabalhar assim”. Então assim, a gente sabe que as aulas vão ser diferentes. Assim (...) é o mesmo conteúdo, mas cada uma vai trabalhar de um jeito! O professor dá a sua cara naquilo ali que ele está propondo para o aluno.*

Pesquisadora: *Porque, na verdade... a gente também vai estudar isso aqui (...) a imaginação, a criação ela não surge do nada. Ela surge a partir das experiências que você já tem, das nossas experiências passadas. É uma combinação de novos elementos com elementos que já existem. A criação nunca é algo só nosso!*

Renata: *Não vem do vácuo!*

Pesquisadora: *Por mais que você: “Ah! Eu escrevi um livro!” Mas eu não criei sozinha tudo aquilo que está ali. Tem um aspecto de autoria, de criação? Tem! Mas tem também conhecimentos que já existiam, que eu fui trazendo e construindo um novo*

conhecimento. Assim é em uma pintura. Assim é em um quadro, em uma música que você compõe. Têm elementos novos, mas sempre vão ter também elementos do outro, de outras músicas, das experiências passadas com a música, dos conhecimentos, das experiências em diversos aspectos da vida do autor. Então, sempre vai ter algo do outro e nosso ao mesmo tempo.

[...]

No episódio apresentado, Renata inicia a discussão questionando se o que estava em questão era a criatividade do professor ou do aluno. Esse questionamento surge porque, até então, ao tentar identificar suas atividades criadoras, as professoras só haviam se referido ao impacto de suas práticas no processo criador dos alunos.

Em seguida, ela mesma dirige sua fala para as atividades desenvolvidas pelo professor, direcionando o foco da discussão para o processo criador no trabalho docente. Renata afirma que *“com relação à questão do professor, de sentir que ele criou, que era algo que não existia e ele deu a forma a partir dali. Assim, nesse sentido, eu acho que devido à correria, até a questão da própria pressão da situação, eu não me considero uma pessoa com essa facilidade. Entendeu?”*.

Ao se referir às pressões do dia a dia no trabalho do professor, Renata se refere às diversas responsabilidades assumidas pelas docentes no contexto escolar. As várias exigências que são atribuídas às professoras parecem limitar o tempo dedicado à reflexão e ao planejamento de sua prática pedagógica, restringindo, conseqüentemente, seus processos criadores.

De fato, muitas professoras reproduzem atividades já realizadas e conhecidas – que não requerem tanto tempo de preparação e sistematização, exigindo apenas pequenos ajustes – porque as condições de produção do trabalho são muito precárias (ver bibliografia de Mendonça & Silva, 2015). Destarte, é importante sinalizar que a atividade

docente sempre envolve alguma dimensão criadora, mesmo quando as professoras não tenham consciência disso ou quando acham que estão apenas imitando. Nessa linha, Renata explica que *“quando você se sente na pressão, você tem que dar uma resposta, você corre atrás. Você não para para buscar em si. Às vezes, você vai atrás do que existe e, a partir daí, você dá uma nova forma. Mas você pega a partir do que já existe e trabalha! Adequa para aquilo que você quer desenvolver!”*

Os enunciados de Renata revelam um certo equívoco com relação a como se dá o processo de criação e o que, no desenvolvimento de suas atividades, pode ser considerado como um resultado ou produto criador. Para a docente, quando uma professora imita ou desenvolve atividades a partir de situações pedagógicas criadas pelo outro ou formuladas com base em suas próprias experiências anteriores, ela está apenas copiando ou reproduzindo o que já existe, não conseguindo perceber aspectos de criação na “nova forma”, por ela conferida, à atividade.

Em direção contrária a essa indicação, para Vigotski (2014) a imitação não é mera cópia do real ou repetição mecânica de atividades, mas algo muito mais amplo, que está na gênese do processo de desenvolvimento, proporcionado a partir da dinâmica de ensino-aprendizagem. Para ele:

A imitação, se a interpretamos no sentido amplo, é a principal maneira pela qual a influência da instrução sobre o desenvolvimento é realizada. O ensino da linguagem, o ensino na escola é baseado na imitação em alto grau. Porque na escola, a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesmo, mas a fazer o que ainda é incapaz de fazer, mas que está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua direção. O fundamental na instrução é precisamente o que a criança aprendeu de novo. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal, que determina o campo das gradações que estão ao alcance da criança, acaba por

ser o aspecto mais determinante em termos de instrução e desenvolvimento (Vigotski, 2014, p. 241, tradução nossa).⁴⁸

Nesse sentido, a pessoa só consegue imitar o que faz parte ou constitui, o que Chailin (2011), estudioso da temática, vai denominar de uma zona subjetiva de desenvolvimento próximo, sendo a zona objetiva definida pelas condições ou situação social de desenvolvimento. Sobre essa questão o referido autor explica que a

Zona de desenvolvimento próximo é uma forma de se referir tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado (objetivo) período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento de uma criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas (subjetivamente). Neste sentido, a zona de desenvolvimento próximo é uma descoberta tanto teórica quanto empírica. (Chailin, 2011, p. 667)

Com base em tais pressupostos, Vigotski (2009) aponta que, nesse processo de desenvolvimento, a reprodução e a criação são as duas principais formas de atividade humana. Embora, aparentemente, sejam consideradas ações contrárias, elas estão, na realidade, imbricadas e se co-constituem.

Conforme discutido por Martinez (2015), inspirada nas considerações de Vigotski (2009), a atividade reprodutiva atrelada à memória de experiências passadas, tem como foco a repetição, conservação e transmissão do que já foi historicamente produzido, auxiliando o homem em seu processo de adaptação ao mundo circundante. Nesse sentido, o caráter reprodutor da atividade também tem sua importância, pois sem a conservação

⁴⁸ “La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo. La enseñanza del lenguaje, la enseñanza en la escuela se basa en alto grado en la imitación. Porque en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. Lo fundamental en la instrucción es precisamente lo nuevo que aprende el niño. Por eso, la zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo”. (Vigotski, 2014, p. 241)

de experiências e conhecimentos já elaborados, toda vez que se iniciasse uma nova tarefa, nós teríamos que voltar ao marco zero em seu processo de criação. Na segunda atividade, denominada como criadora, o homem não só conserva elementos de experiências passadas, mas os recombina (em um processo de associação e dissociação) de forma inusitada, produzindo algo original. O homem produz uma imagem.

Desse modo, as duas atividades têm um papel fundamental e estão intrinsecamente relacionadas ao processo de desenvolvimento do ser humano, sendo a primeira responsável pela adaptação e a segunda por processos de ruptura criativa no curso do desenvolvimento. Portanto, ambas estão vinculadas às experiências e conhecimentos que constituem a realidade objetiva.

Nesta direção, a criação não pode ser considerada como um processo individual, no sentido de criar ou produzir novos objetos, ideias ou conhecimentos. A criação envolve, mesmo que de forma anônima, a imitação, a colaboração do outro, a participação social que ativam processos de internalização/conversão do conhecimento, convertendo os bens culturais historicamente acumulados em propriedade (também) subjetiva.

Vigotski (2009) chama a atenção para o fato de que tanto o autor como a criação são fruto das experiências com o seu meio, das necessidades e condições de produção que antecederam e marcaram o seu tempo, bem como das possibilidades vislumbradas para além de cada momento histórico. O autor define a criação como um processo que decorre de uma herança histórica, na qual cada nova forma desenvolvida para um objeto, atividade ou conhecimento é precedida por determinações e conquistas anteriores. Conquistas estas que, conforme discutido na introdução deste trabalho, foram sendo transmitidas por meio também (mas não exclusivamente) dos processos de escolarização, que são responsáveis hoje pela divulgação do conhecimento científico, técnico e artístico.

Com base em tais premissas, depreende-se que a atividade criadora no trabalho docente também parte de uma dinâmica imitativa. Geralmente, as professoras partem do que já existe, das atividades realizadas que trouxeram bons resultados, das trocas de experiências com as colegas (formal e informalmente), dos conhecimentos e estratégias socializados em cursos de formação, dos projetos pedagógicos desenvolvidos em outras escolas ou séries nas quais atuaram em anos anteriores. As docentes também se baseiam em observações e sugestões advindas do trabalho de uma colega mais experiente ou que já trabalha há mais tempo em determinada série e com conteúdos específicos, e que podem facilitar ou inovar o seu trabalho, dentre outras situações.

Todavia, os processos de criação só ocorrem de acordo com as possibilidades/necessidades históricas nas quais os sujeitos estão circunscritos e a partir de uma situação concreta e objetiva de transformação de algum aspecto do meio circundante. Afinal, o sujeito cria, mudando as condições objetivas de um objeto e transformando-o em algo inusitado – algo que ainda não existia na realidade –, ou produzindo um novo conhecimento que sucede e supera os anteriores, por exemplo. Esse processo criador, porém, pode ser fecundo, emancipador ou ficar aprisionado às necessidades mercadológicas e de sobrevivência impostas pelo capital. Ou seja, nem sempre a criação é algo que vai na direção da inovação e da emancipação.

Por isso, mesmo a imitação e a colaboração do outro – fundamentais e necessárias para a criação –, no contexto educacional, se transformam, muitas vezes, num processo mecanizado. Isto ocorre em razão das condições concretas e alienantes nas quais o trabalho pedagógico é desenvolvido, o que faz com que, embora não sejam totalmente anulados, os processos de criação – que poderiam ser desencadeados – acabem se tornando restritos.

Para dar conta das exigências mais imediatas que emergem do cotidiano escolar, as professoras fazem (pequenas) adequações (de acordo com a série e necessidades de cada turma) aos planejamentos e atividades já desenvolvidas por elas ou por outras colegas de trabalho.

Mesmo com coordenações pedagógicas individuais e coletivas semanais, o coletivo profissional da escola, incluindo gestores e coordenadores, não se constitui como um todo coeso que tem como foco discutir, planejar e criar novas práticas pedagógicas. Como foi evidenciado na pesquisa de Mendonça e Silva (2015), o coletivo docente acaba por se limitar a um grupo de professoras que, via de regra, trabalham isoladamente, tentando cada uma, da sua forma, atingir as metas curriculares e de desempenho que são estabelecidas para sua série.

Ademais, como apontado na pesquisa de Barbosa e Silva (2010), é exigido das docentes o desenvolvimento de muitas atividades para além da sala de aula, no horário de suas coordenações pedagógicas. As docentes, geralmente, realizam:

a) reforço individualizado ou em pequenos grupos para os alunos defasados pedagogicamente no contraturno (semanalmente);

b) planejamento de projetos interventivos que envolvem alunos de várias turmas que estejam apresentando dificuldades similares no aprendizado (os quais também devem ser realizados pelo menos uma vez por semana);

c) cursos de capacitação fora da escola a serem realizados em uma das coordenações semanais individuais e aos quais estão condicionados aumentos salariais no decorrer da carreira;

d) preenchimento de fichas com a avaliação do nível de psicogênese (da turma e de cada aluno individualmente) e de relatórios de desempenho individual dos alunos (bimestralmente);

e) participação em conselhos de classe e organização de reuniões de pais (bimestralmente), dentre outras burocracias a serem cumpridas que surgem a cada ano letivo.

O trabalho das professoras, portanto, como é assinalado por Oliveira (2004) e Barbosa e Silva (2010), é permeado por processos de intensificação. A hiper-responsabilização das docentes leva, como ressalta Franco e Moraes (2012), a um processo de autointensificação que, associado à precarização das instituições educacionais e gradativa proletarização do trabalho docente, tem levado os educadores ao sofrimento e adoecimento físico e emocional.

Destarte, em razão da complexidade das condições materiais e objetivas que circunscrevem, na atualidade, o trabalho docente, as professoras tendem a produzir sentidos para sua atuação profissional que se distanciam e diferem do significado socialmente fixado para a sua função social. O trabalho diário das professoras é exercido sob pressão do tempo, da falta de materiais, das metas de desempenho a serem atingidos (de modo a garantir seus empregos e sobrevivência) e controlado pela equipe gestora, que também tem que cumprir normas e exigências externas para manterem seus cargos e verbas escolares.

São reproduzidas, em sala de aula, atividades didáticas que exigem pouca elaboração criativa por parte das docentes e dos alunos, geralmente de cunho repetitivo, pautadas em exercícios do livro didático, como foi também identificado na pesquisa de Gianneti (2016). Os sentidos de tais atividades estão associados ao cumprimento de objetivos curriculares específicos e imediatos, de modo fragmentado e dissociado da totalidade do processo de ensino, o que limita a ampliação das possibilidades subjetivas das docentes, de sua formação humano-genérica, bem como a de seus alunos.

Exemplificando, ao ser questionada pela pesquisadora sobre o que seriam essas pressões enfrentadas no cotidiano escolar, se estariam relacionadas ao conteúdo a ser “vencido”, Renata responde: *“Tudo! Do próprio tempo. Às vezes, por exemplo, meu marido vive reclamando que eu vou dormir tarde. “Ah! Vai dormir tarde! Vai dormir tarde!” [Renata fala como se fosse o marido]. Às vezes, você abre mão de ter algum compromisso com algum amigo final de semana porque você tem que fazer coisas, tira o seu tempo, não é? Tem todas as demandas que envolvem nossa vida que vão já pedindo nossa atenção. Assim (...) Eu, realmente, nunca parei para tentar criar! A gente vai (...) no suporte que a gente tem! [coloca os dedos na cabeça, como se apontasse para o que tem armazenado no cérebro]”*.

Renata aponta para o fato de que as demandas advindas de sua função como professora invadem e impactam outros papéis sociais por ela desempenhados. A continuação ou realização de trabalhos da escola em casa geram tensões em seus papéis de esposa, mãe, amiga, limitando seu tempo para lazer e descanso. Os significados das relações sociais vivenciadas concretamente por Renata nas várias posições que ela ocupa [no trabalho, em casa, com a família] são encarnados dramaticamente, como diria Vigotski, impactando suas escolhas e decisões cotidianas.

Renata sente-se cobrada, exigida de diversas formas pelas demandas de seu trabalho, não conseguindo vislumbrá-lo como espaço para a criação. A ideia de trabalho como algo penoso é contrário à construção de um sentido essencialmente criador, pois o mesmo se torna uma obrigação a ser cumprida. Como afirma Renata: *“como eu falei (...) você pega o que já existe e dá uma trabalhada naquilo para apresentar”*.

Em contrapartida a Renata, que não consegue perceber aspectos de criação em seu trabalho, Solange defende que *“mesmo que seja algo que alguém já inventou, o professor (...) cada professor dá a sua cara para a atividade”*. Na visão da docente, mesmo quando

a atividade realizada tem como base atividades realizadas por outros ou por elas mesmas anteriormente, cada professor tem uma maneira diferente de desenvolvê-la; uma forma que está relacionada ao seu estilo e personalidade.

Percebe-se, na afirmação de Solange, que mesmo tendo sua atividade profissional também permeada por condições alienantes, sendo pressionada por metas de desempenho e responsabilidades diversas, ela imprime uma marca, uma autoria, nas atividades desenvolvidas. Ela defende que a reprodução de algo já feito não é uma mera cópia, conforme problematizamos anteriormente, ao discutir a questão da imitação.

Ao descrever o planejamento da aula sobre sistema solar que realizou junto com Anita, Solange relata: “*Eu gosto de florear muito nessa aula! Eu gosto de fechar as janelas. Eu trabalho com o globo. Eu gosto muito de fantasiar!*”. Pode-se observar que, ao planejar a aula, Solange imaginou, pré-idealizou o que iria fazer; os recursos a serem utilizados para trabalhar aquele conteúdo com os alunos de forma diferenciada, sem utilizar apenas o livro didático ou exercícios com perguntas e respostas pré-definidas. Sua atividade, com certeza, envolveu imaginação/criação por parte dela e dos alunos. Aqui, o que Solange nos traz faz referência a um outro nível de consciência sobre o trabalho docente. Não se trata somente de dar *uma cara* ao que já foi feito por colegas. Mas de criar algo novo, mesmo se baseando em experiências anteriores ou alheias.

É interessante destacar que quando Solange afirma “*Eu gosto de florear muito nessa aula!*” significa que não é a primeira vez que ela trabalhou com esse conteúdo dessa forma. A docente partiu de experiências por ela desenvolvidas anteriormente em outras turmas e escolas, e tais experiências foram sendo aprimoradas no decorrer do tempo. Como confirma Renata, a criação “*não vem do vácuo!*”.

Além disso, Solange afirma que gosta muito de fantasiar. De fato, ela utiliza, na atividade realizada, a fantasia (por meio de um ambiente artificial por ela preparado em

sala de aula) como mediação para ampliar a compreensão dos alunos sobre o que seria o sistema solar.

Vigotski (2009) defende que explorar a fantasia (imaginação) como recurso para ampliar a experiência humana é fundamental no processo de ensino. O autor denomina uma das primeiras funções da imaginação como *sucessiva*, apontando-a como imprescindível para o trabalho do professor. Sobre isso, ele explica que:

Sabemos tudo o que não ocorreu em nossa experiência com a ajuda da imaginação. Concretamente: quando estudamos geografia, história, física ou química, astronomia ou qualquer ciência, sempre estamos encarando o conhecimento de objetos que não ocorreram de forma direta em nossa experiência, mas constituem a principal aquisição da experiência social coletiva da humanidade. E, se o estudo dos temas não se limitar ao mero estudo do relato verbal sobre eles, mas tender a penetrar, através da fachada verbal de sua descrição, em sua própria essência, inevitavelmente ele vai utilizar a função cognoscitiva da imaginação. (Vigotski, 2003, pp. 153-154)

Na prática isso implica que, ao introduzir um novo conteúdo, o professor vai recorrer aos elementos que propiciam ao aluno desenvolver imagens mentais, processos imaginativos que enriqueçam sua experiência pessoal e o ajudem na compreensão do tema estudado. Para isso, Vigotski (2003) adverte que é essencial para o trabalho pedagógico o conhecimento das condições culturais e experienciais dos alunos, de modo a sabermos qual é

. . . o terreno e o material sobre o qual nos dispomos a construir, pois senão correremos o risco de erguer um edifício frágil sobre a areia. Por esse motivo, a maior preocupação do professor passa a ser a tarefa de traduzir o material novo e

não-existente para a experiência do aluno, para a linguagem de sua própria experiência. (Vigotski, 2003, p. 154)

Isto posto, ressaltamos que os elementos revelados, nesse episódio, por Renata e Solange, embora evidenciem contradições no modo de atuar e de perceber suas atividades laborais, também apontam para as possibilidades de ruptura ou de transformação, mesmo que parciais, com as dinâmicas de alienação que cristalizam o trabalho educativo.

Podemos identificar no desdobramento das análises, diferentes dimensões criativas:

a) a professora que fica presa à atividade que o outro produziu, acrescentando apenas pequenas inovações para adequação da atividade à realidade atual de sua turma e/ou conteúdo ensinado;

b) a professora que “dá a sua cara” à atividade, criando novos modos de fazer a partir da atividade produzida pelo outro, utilizando-se para isso de recursos da fantasia/imaginação;

c) a professora que, a partir das experiências e saberes compartilhados, consegue criar uma atividade inusitada. Ela cria “*algo que não existia*”, que ela “*deu a forma a partir dali*”.

Na primeira situação há um nível de total adesão à reprodução das atividades, sendo a criação limitada e voltada para um processo de adequação às exigências do sistema. Na segunda, há um nível de adesão parcial a esse processo de reprodução, no qual as professoras conseguem, mesmo imitando os modelos de atividades já existentes, imprimir nuances (sua marca e autoria) no processo de objetivação/subjetivação da atividade produzida. Na terceira e última dimensão, as docentes apresentam um nível de ruptura com o previsto, produzindo uma atividade que, mesmo tendo como base experiências e conhecimentos anteriores, se difere das demais envolvendo radicalmente

um caráter criador. Tais atividades propiciam, em sala de aula, a ampliação dos sentidos, dos processos de imaginação, de conhecimento e/ou de significação, o que impacta diretamente o desenvolvimento dos alunos.

Conforme discutido por Tonet (2014), embora seja impossível no contexto atual a organização de um sistema educacional emancipador (como um todo) existem possibilidades de se realizar, em seu interior, atividades de caráter emancipador. Para isso, o autor apresenta cinco requisitos que caracterizam tais atividades: a) conhecer o fim a ser atingido (a emancipação humana); b) conhecer o processo histórico da sociedade, principalmente, da capitalista; c) conhecer a natureza específica da educação; d) dominar os conteúdos específicos a serem ensinados; e, por último, e) fazer uma articulação entre as atividades educativas com as lutas, específicas e gerais, de todos os trabalhadores.

Nessa mesma direção, Lima (2014), a partir dos princípios lukcasianos, adverte que a educação como um complexo universal – uma práxis imprescindível para a reprodução social – tanto em sentido *lato* como *strictu* pode levar à deformação da personalidade e à manutenção de interesses particulares, que se apresentam desvinculados da generalidade.

No entanto, por ser uma teleologia de caráter secundário, que tem por finalidade realizar a mediação entre os homens e influenciar outras consciências, a educação também pode contribuir para a superação de processos alienantes, na medida em que, em sua dinâmica de objetivação e exteriorização, produza um resultado diverso (e até antagônico) àquele que havia sido posto inicialmente. Em outros termos, “a alternativa escolhida pode gerar processos de exteriorização diferentes ou mesmo contrários ao resultado esperado. Assim, mesmo quando a alienação utiliza práticas educacionais como mediadora para sua efetivação, o resultado pode ser uma ruptura ou superação da alienação” (Lima, 2014, p. 182).

Nesses termos, é importante observar que a formação e a reprodução social do gênero humano só são possíveis por meio de processos educacionais, nos quais o ser humano não só reproduz os conhecimentos e a ordem social vigente, mas cria e produz novas experiências. Ao nosso ver, nas inadequações e desafios encontrados no cotidiano do professor, há brechas para se repensar escolhas e criar novas possibilidades de ação, que tenham como fim o desenvolvimento humano (omnilateral) e uma *educação para além do capital*. Isso significa que a educação, no âmbito de sua práxis, também pode produzir e desenvolver conhecimentos e valores que sejam emancipatórios, no sentido de levar à busca da superação da sociedade de classes e/ou a uma emancipação humana universal (Pinho, 2011), contrariando as políticas públicas hegemônicas.

Portanto, no trabalho docente produz-se sentidos diversos e contraditórios acerca dos objetivos e papel social das atividades desenvolvidas, que se aproximam ou se distanciam da criação, conforme veremos no próximo episódio.

EPISÓDIO 5 - A atividade criadora/criatividade em oposição à aprendizagem - 2ª autoconfrontação cruzada – Data: 14.09.2015

Na segunda autoconfrontação cruzada, da qual participaram Renata, Tania⁴⁹ e a pesquisadora, foi feita a análise das imagens produzidas na turma de 3º ano, de responsabilidade da professora Renata. Porém, no dia da videogravação, estava sendo aplicado na turma um projeto interventivo. Esse projeto, desenvolvido por orientação da Secretaria de Estado de Educação em todas as escolas classes do Distrito Federal, tem por objetivo desenvolver estratégias pedagógicas voltadas para os alunos que estejam apresentando dificuldades em avançar na alfabetização. Por isso, no dia da filmagem, a

⁴⁹ As professoras Renata e Tania estavam desenvolvendo um projeto intitulado “Histórias e brincadeiras”.

turma estava dividida. Alguns alunos, da turma da Professora Renata e da Professora Tania – que estavam em um nível mais elementar da alfabetização – ficaram em uma sala com a Professora Renata e os outros ficaram na turma da Professora Tania.

A Professora Renata separou os alunos que ficaram em sua sala em dois grupos (cada um com 4 alunos). Ela entregou aos grupos cartas com figuras de animais para fazerem a brincadeira do mico. Cada aluno recebia 4 cartas e o restante das cartas formavam um monte do qual era retirado uma carta para constituição dos pares de animais. Além da figura de animais, as cartas também tinham o nome dos animais. Quem ficasse com a carta que não tinha par, havia ficado com o *mico*.

Porém, ao final da atividade, Renata premiou com um pirulito quem ficou com a *carta do mico*. Essa brincadeira foi utilizada para introduzir a família silábica do MA, ME, MI, MO, MU, pois os nomes de todos os animais representados nas cartas tinham iniciais com essas sílabas. A partir dessa brincadeira, Renata desenvolveu várias outras atividades. Ela explorou a família do MA, ME, MI, MO, MU na lousa; escreveu a palavra *mico*, alterando as vogais das sílabas de modo a formar outras palavras com M; disponibilizou para cada aluno uma folha com sílabas impressas para eles recortarem etc.

Nesse momento, Renata solicitou que os alunos não conversassem para haver concentração na atividade. Então, ela informou que eles teriam que formar com as sílabas recortadas as palavras que ela solicitasse (todas da família silábica que ela estava trabalhando naquele dia). Ela escreveu o nome de cada criança no quadro para pontuar aqueles que conseguissem formar as palavras corretamente. Ao final dessa atividade, a docente fez um ditado com as palavras trabalhadas na aula, dando 1 ponto para cada palavra acertada, as quais foram corrigidas por ela individualmente.

A seguir estão as análises que emergiram quando as docentes e a pesquisadora debateram sobre as possibilidades criadoras das atividades desenvolvidas, refletindo sobre o que elas mudariam ou acrescentariam nessas atividades.

Pesquisadora: *De acordo com o objeto desta pesquisa, que são as atividades criadoras em sala de aula, o que você achou da atividade desenvolvida? Foi criadora? Envolveu processos de imaginação e criação? Se não, o que poderia ser feito para proporcionar isso? O que poderia ser feito de forma diferente?*

Tania: *Olha! Nesse primeiro momento, pelo SOS⁵⁰ que nós nos propusemos a fazer, não está muito criativo, no sentido de estar em prol da criança fazer, não. Nós fizemos algo mais direcionado porque eram crianças com quatro anos de alfabetização e que não conseguiam ler. Não é ler. Perdão! Elas nem reconheciam o alfabeto. Nem as letrinhas do próprio nome.*

Renata: *Desses todos aí, quem não chegou pré-silábico foi só a Lídia... E eu acho que o Lucas. Mas o resto (...) Com certeza! Eram pré-silábicos.*

Tania: *Então, nós conversamos muito entre nós. E nós chegamos à conclusão de que íamos fazer o SOS e colocar aqui pelo menos aqueles que, em um primeiro momento, conseguissem pegar o princípio da leitura.*

Pesquisadora: *A Renata até colocou que o foco dela era a questão de decodificação mesmo, de eles aprenderem a juntar as letras e tal.*

Renata: *Aí, eu falei para ela [se referindo à pesquisadora] que o tempo é tão corrido que você não abre para muita coisa. Na hora do joguinho mesmo, eu pensei em*

⁵⁰ SOS, código universal que significa “socorro”, é utilizado como mensagem para alertar quando alguém está em situação de perigo de vida e necessita de auxílio o mais rápido possível (Significados, n.d.). No contexto desta pesquisa foi utilizado pelas professoras como referência a estratégias pedagógicas utilizadas para ajudar os alunos que estavam com alguma defasagem grave na aprendizagem e que necessitavam de um *socorro*, de uma atenção especial.

explorar a questão do habitat, quem mora onde e tal. Aí eu falei "Não! Senão vai gastar tempo." E a gente é bem engessada nesse momento.

Tania: Agora, de qualquer maneira, eu penso que estamos desenvolvendo nesses alunos a satisfação que eles estão tendo de estarem adquirindo a capacidade de ler. Então, eu acho que isso já é criatividade! Não é uma manifestação material com tarefinhas realizadas, mas em termos internos. Eu colocaria como criatividade aí a satisfação da aprendizagem em si. Eles estão felizes!

Renata: A Denise, quando eu distraio um pouquinho, está ela lá com o gibi. Lendo mesmo! Você vê. Ela vai com o dedinho, assim (...) Chega bem pertinho. É bem interessante.

Tania: Agora que já alcançamos todos, graças ao bom Deus! Até o Ângelo e o Marcus, que eram a minha preocupação, já estão lendo. Então, chegou o momento em que, quando você introduz a palavra, do próprio brinquedo já pode vir a criatividade. Eles já começaram a construir o barquinho. Eles fizeram o barquinho em dobradura. Aí, já levaram o barquinho para a água. Já fizeram experimento da flutuação dos líquidos e viram que, com um líquido, com detergente, ele afunda, porque corta a tensão superficial. Então, a partir daí, pode explorar assim: "e se o barquinho fosse seu? O que você poderia fazer? Onde você iria?" Tem aquelas brincadeiras em que ele pudesse começar a produzir os próprios textos verbalmente e depois ver como é que eles vão colocar por escrito.

Pesquisadora: Vocês acham que só agora que os alunos se desenvolveram um pouco na alfabetização é que dá para fazer atividades mais criativas?

Tania: Isso. Eu acho que agora dá porque o último dos moicanos (risos) começou (...)

Renata: *O Gilson, por exemplo, foi interessante porque ele participou. Geralmente, ele não participa, sai da sala, fica muito inquieto. Tem duas (...) uma semana e meia que ele está mais tranquilo. E eu creio que, se ele conseguir participar, ele aprende, porque ele realmente não se dá o tempo.*

Tania: *A Denise ficou tão feliz quando ela descobriu que estava lendo, que ela foi lá na minha sala falar que estava lendo e se podia ler para mim. Aí, levou o livrinho e foi. Então, isso para mim é criatividade sim. Sabe? Ela levou o livrinho para mim e eu estava dando um assunto novo. Ela não ligou e leu. E os meninos falando e ela leu tudinho. Aí, nas sílabas compostas, eu ajudava. Mas as sílabas simples, ela leu tudo numa satisfação! O que dizer? É emocionante.*

Renata: *Quando o Arthur leu, ela chorou [se referindo a Tania].*

Tania: *Ah! Eu não gosto nem de lembrar! [a professora fala com voz emocionada]*

[...]

Nesse episódio, Tania e Renata estão analisando a atividade por elas desenvolvida no projeto interventivo. Ao serem questionadas acerca do aspecto criador da atividade realizada, Tania explica: *“Olha! Nesse primeiro momento, pelo SOS que nós nos propusemos a fazer, não está muito criativo, no sentido de estar em prol da criança fazer não. Nós fizemos algo mais direcionado porque eram crianças com quatro anos de alfabetização e que não conseguiam ler”*. Mais à frente Renata complementa dizendo que *“o tempo é tão corrido que você não abre para muita coisa. Na hora do joguinho mesmo, eu pensei em explorar a questão do habitat, quem mora onde e tal. Aí eu falei ‘Não! Senão vai gastar tempo.’ E a gente é bem engessada nesse momento”*.

Na situação pedagógica videogravada o objetivo era obter avanços no processo de alfabetização dos alunos. Como pontuou Renata, elas tinham como foco trabalhar o processo de decodificação das letras do alfabeto mesmo. Percebe-se, em um primeiro

momento, que as docentes separam as situações, na prática pedagógica, voltadas para a aprendizagem formal daquelas que envolvem imaginação e criação, como se estas últimas prejudicassem ou fossem inconciliáveis com aquelas atividades que visam atingir um determinado desempenho ou competência acadêmica.

Conforme evidenciado por Silva (2012), em sua pesquisa sobre processos de imaginação na escola, tal separação entre atividades voltadas para o aprendizado formal e atividades criadoras, em parte, é fruto de um desprestígio da imaginação nas práticas escolares. Desprestígio este decorrente de uma equivocada dicotomização entre imaginação e cognição que também está atrelada às condições precárias das escolas e das pressões sofridas pelas docentes, no caso da educação básica, com relação ao conhecimento formal e ao letramento precoce. Por essas razões, as docentes não só desprestigiam, mas criam barreiras para as ações criativas das crianças em sala de aula, submetendo a imaginação ao conhecimento racionalizado. Ademais, há uma incompreensão de que o brincar, o desenho, a produção de narrativa é produção de conhecimento.

Sobre essa questão, Cruz (2005), pautada nos princípios da psicologia histórico-cultural, afirma que nenhuma cognição apurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação, pois os processos de criação ou de invenção demandam a participação tanto da imaginação como do pensamento sobre o real.

A autora explica que pensamento e imaginação atuam em intrínseca relação. Enquanto o pensamento orienta-se em direção à penetração da realidade, a imaginação se dirige no sentido do afastamento dessa realidade imediata, pois abre a possibilidade de agir independentemente da situação perceptual imediata e de operar no campo das significações (transformações dos objetos, ações e papéis). Ou seja, a imaginação possibilita à criança, por exemplo, agir independente do que vê, evoluindo, lenta e

gradualmente, de formas simples na elaboração sobre o real para outras cada vez mais complexas, envolvendo a simbolização.

Porém, no episódio em questão, após falar da atividade desenvolvida, Tania apresenta sentidos contraditórios com relação a união/separação entre atividades criadoras e os processos de aprendizado/conhecimento. A docente a princípio afirma: *“Agora, de qualquer maneira, eu penso que estamos desenvolvendo nesses alunos a satisfação que eles estão tendo de estarem adquirindo a capacidade de ler. Então, eu acho que isso já é criatividade! Não é uma manifestação material com tarefinhas realizadas, mas em termos internos. Eu colocaria como criatividade aí a satisfação da aprendizagem em si. Eles estão felizes!”*.

Em um primeiro momento, Tania associa e aponta como similares os processos que envolvem a aprendizagem e a criatividade dos alunos. Porém, logo em seguida, reafirma que a criatividade só pode ser desenvolvida após o avanço dos alunos na aprendizagem, quando todos os alunos da turma estiverem em um mesmo estágio de alfabetização.

Analisando a atividade desenvolvida pelas docentes, de modo especial por Renata, o que se observa é que houve uma tentativa de trabalhar o processo de alfabetização dos alunos em pequenos grupos e de forma lúdica, realizando brincadeiras, jogos, recortes de letras para formação de palavras etc. No entanto, na prática, mesmo sentados em grupo, os alunos trabalharam as atividades de forma individual e a troca com os colegas era vista como prejudicial à concentração e ao aprendizado dos alunos, sendo a mediação da aprendizagem realizada, na maior parte do tempo, somente pela professora.

Mesmo utilizando recursos e estratégias lúdicas para despertar o interesse dos alunos, a mediação realizada por Renata nas atividades propostas limitava os processos dialógicos e as trocas entre os alunos, sendo delimitadas por regras e controles

disciplinares que restringiam os processos criadores nas atividades desenvolvidas. Embora tenha trabalhado com brincadeiras e jogos, a docente delimitava as possibilidades de criação dos alunos, dentro de um método, de uma família silábica, restringindo as palavras a serem trabalhadas, focalizando os aspectos técnicos da escrita (decodificação, memorização das sílabas) e não sua função social e em seus processos de significação.

Ainda que utilizando recursos diversificados, o trabalho da docente se pauta em concepção de aprendizagem baseada na repetição, treino e memorização de sílabas e palavras soltas (que tem como função treinar e reproduzir a escrita). Embora não possam ser desqualificados, tais fatores, quando trabalhados de forma isolada e descontextualizada, tornam o ensino e o aprendizado da leitura e escrita, por exemplo, muito mecânico, superficial e desprovido de seu significado e importância como sistema simbólico mediador do desenvolvimento e da inserção sociocultural dos sujeitos (Costa & Silva, 2012; Smolka, 2001). Como consequência, limita-se a concepção da linguagem como processo de produção e criação em suas diversas formas de sistematização.

Destarte, conforme veremos no próximo episódio, tais práticas tradicionais de ensinar e aprender tem como base concepções positivistas de produção de conhecimento que norteiam o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas até os dias atuais.

EPISÓDIO 6 – “... você escolhe determinada metodologia, você abandona outra. Por exemplo, a criatividade dos alunos! - 7º encontro com o coletivo docente – data: 23.09.2015

No sétimo encontro participaram Gilda, Renata, Tania, Sonia, Suzi, Sirlene, Anita, Solange e Meire. Após a realização da autoconfrontação simples e cruzada, com Tania e Renata, foi feita a análise das atividades videogravadas na turma de Renata [descritas no

episódio anterior] pelo coletivo docente, no que se refere aos seus aspectos criadores. Da análise proposta, emergiram as discussões apresentadas a seguir:

Pesquisadora: . . . *Eu queria que vocês analisassem as atividades que foram desenvolvidas com foco no que a gente tem trabalhado aqui sobre a questão das atividades criadoras; a importância da imaginação, da criação em sala de aula. O que vocês observaram? O que vocês observaram com relação às estratégias que foram utilizadas? Se foi positivo? O que vocês acrescentariam? De que forma vocês trabalhariam essas mesmas atividades ou conteúdos? O que vocês perceberam nessas atividades desenvolvidas? O que vocês fariam de forma diferente? Ou não? Vocês acham que deveria ser assim mesmo? Focando no aspecto criador do professor.*

Vilma: *Eu achei que, realmente, esse trabalho coletivo com as sílabas tem um resultado diferenciado.*

Pesquisadora: *Com o método silábico?*

Vilma: *Isso. A gente não vai deixar o fonético [método de alfabetização] de forma alguma. Por que? Porque esse sonzinho aí é importante. Só que ele precisa juntar, ali, as sílabas. E quando a gente fica só com o método fônico, realmente, a gente não vê o resultado. Igual a gente vê o exemplo aqui da Renata (...) Ela teve um resultado. Juntando, aí [se referindo aos métodos de alfabetização], que ela teve essa mudança.*

Pesquisadora: *Você achou interessante?*

Vilma: *Eu achei. Eu achei que faz toda diferença. . . . Então, assim, isso é positivo. Com certeza! Eu chamo muito os meus alunos para ir lá no quadro formar uma palavra, sabe, com essa sílaba. E tem alguns que já chegam e já formam. Tem alguns que precisam da ajuda da turma, não é? Então, assim (...) Eu tenho Isadora e Letícia que são DIs [deficientes intelectuais]. Elas precisam muito dessa ajuda. Então, essa ajuda mútua, tanto faz diferença para ela como para os outros. É assim (...) as crianças se ajudando.*

A Isadora mesmo, ela conhece todos os sonzinhos de todas essas letras. E ela tem Deficiência Intelectual. Ela tem dificuldade.

Renata: Igual eu te falei naquele dia (...) Como ela [se referindo à Tania] tem muito mais experiência, ela propôs (...) Igual eu te falei, eu já estava insatisfeita com a questão do fônico [método de alfabetização]. E eu pensava "esses meninos já estão expostos a essa metodologia há quatro anos. Desde a educação infantil". Então, se a gente conseguisse realmente diferenciar, eu queria mesmo trabalhar com o silábico. Aí, ela chegou com essa ideia. Já conhecia essa metodologia, propôs e eu falei "Poxa! É agora! E é a disponibilidade dela! Porque realmente o trabalho que ela está fazendo com a turma cheia (...) Porque os meninos têm muita dificuldade também. Tanto que a produção de texto foi a primeira parte que ela começou a desenvolver na turma dela. E a gente viu os resultados. Mas assim (...) não estão bons, mas eles caminharam. E agora com matemática. Então, alguém tem que fazer essa mediação cansativa, o tempo todo. Então, realmente, se não fosse essa disponibilidade dela (...) Porque a gente brinca, assim, que ela imita a minha cara todinha. Porque se fosse para trabalhar com aquele grupão, eu não teria dado conta, porque eu não sei trabalhar com turma, assim, muito cheia. Eu sempre trabalhei com turmas, assim, um pouquinho menores. Então, graças à disponibilidade dela. Se ela não tivesse aceitado, eu também não daria conta de todo esse grupão, de fazer mediação. Desculpe a puxação de saco, viu? [risos]. Mas é real.

Tania: Mas não é assim, não. É que a Renata, ela tem um temperamento maravilhoso. Ela tem todas as características da paciência que as crianças que têm necessidade, como as desse grupo, precisam. E eu não tenho. Então, encaixou direitinho. Eu prefiro trabalhar com um grupo maior, mas com um volume maior de conteúdo do que com um grupinho menor e com tanta tolerância que a Renata tem. Então foi assim, a tampa e a panela.

Sonia: *Renata, para mim tanto faz [risos].*

Pesquisadora: . . . *Cada um tem um perfil. E eu acho que é aí que entra a importância do trabalho coletivo, das trocas. . . . Eu acho que, no momento em que vocês estão trabalhando juntas, vocês estão trocando conhecimentos, vocês estão se ajudando, vocês estão ressignificando também a prática de vocês. Então, a Tania tem experiência com uma determinada faixa-etária, mas você [se referindo a Renata] tem outra característica, outro conhecimento mais voltado talvez para essas crianças menores. Então, nessa troca de experiências, vocês planejaram juntas, estabeleceram uma meta: "A gente tem, até o final do ano, esse e esse objetivo" e para isso vocês traçaram estratégias, criaram metodologias de trabalho. Então o trabalho coletivo é para isso.*

Tania: *E não só estratégias também. A gente tem que optar por escolhas e muitas vezes nas escolhas você deixa muita coisa a desejar. Porque se você for querer abraçar tudo, você não dá conta. Então, se você escolhe determinada metodologia, você abandona outra. Por exemplo, a criatividade dos alunos! Nós abandonamos praticamente a criatividade dos alunos. Quando você pegou aquele grupo com o SOS e falou "vamos direcionar o trabalho porque senão eles não saem desse lugar" [se referindo a ela e Renata]. Terceiro ano com metodologia de pré ou primeiro ano. Mas ou se fazia isso ou essas crianças não conseguiriam ser resgatadas! Tudo isso nós pensamos na hora que nós íamos escolher (...) E nós queremos dar mais oportunidade às crianças de serem mais criativas. Só que vamos ver as respostas delas primeiro nas necessidades básicas que é a de leitura e a de escrita, que é o mínimo que se deseja até o primeiro ano.*

Renata: *E assim, é muito legal agora. Já está se tornando até um problema, a Denise com essa autonomia de ler mais ou menos. Assim, poucas vezes eu consegui fazer essa mediação com ela, mas ela vive lendo gibis. Tem a sacola literária, a bolsinha com os livros. E assim, ela pega e lê mesmo. Você vê o dedinho seguindo as palavrinhas,*

entendeu? A gente está fazendo alguma coisa. Às vezes eu direciono a atividade. Daqui a pouco quando eu olho para ela, ela largou o que eu direcionei e está lá lendo. Eu às vezes deixo, porque para o que eu propus, talvez ela ainda não consiga dar resultado. E eu creio que está sendo positivo para ela essa autonomia de estar lá lendo. Esses dias ela (...) a ficha dos animais, ela colocou só palavras dos gibis. Coisa que ela tinha aprendido sem copiar. Coisa da cabeça dela. Nada que eu pedi. Mas a resposta da escrita ali, ela já fez. Escreveu várias palavras que ela passou a conhecer. Então, isso também é muito legal para a gente. Entendeu? Quem conheceu a Denise sabe como ela chegou aqui. E agora essa autonomia dela.

[...]

No episódio apresentado, Vilma, ao ver as imagens da atividade videogravada na turma de Renata, ressalta e se identifica com o trabalho realizado pela colega, utilizando o método silábico. Vilma também demonstra uma preocupação, comum às professoras do terceiro ano, de obter resultados com relação ao processo de alfabetização dos alunos. Ao contrário dos dois anos anteriores (1º e 2º ano), nessa etapa do ensino fundamental, os alunos podem ser retidos caso não estejam lendo e escrevendo ao final do ano letivo.

Nota-se na análise de Vilma e das outras professoras envolvidas na discussão que as docentes, ao serem questionadas sobre o aspecto criador do seu trabalho, se voltam para as demandas que lhe são impostas como prioridade (em turmas de terceiro ano principalmente), a saber: o resultado com relação à alfabetização.

Vilma também traz um exemplo do trabalho que ela realiza em sua turma. Ela descreve uma atividade envolvendo o método silábico, no qual as crianças se ajudam mutuamente. Embora, na atividade desenvolvida por Renata, o aspecto da mediação entre os colegas não tenha sido preconizado, Vilma ressalta a importância dessa relação para o aprendizado dos alunos.

Além disso, é possível observar que as professoras identificam no eixo 1 que as atividades criadoras são desenvolvidas em situações pedagógicas coletivas e colaborativas, mas não notam, nas atividades desenvolvidas por Renata, por exemplo, as regras, comandos e intervenções feitas por ela. Ou melhor dito: se essas intervenções restringiam ou favoreciam a imaginação e a criação; se foi privilegiado o treino, a memorização ou a construção conjunta do conhecimento; se houve circulação de sentidos e elaboração conceitual acerca das palavras trabalhadas nas atividades; se foram propiciadas as trocas, confrontos e compartilhamento de conhecimentos e estratégias entre os alunos etc.

Os métodos utilizados são apontados pelas docentes como responsáveis pelo fracasso ou sucesso no que se refere ao processo de alfabetização dos alunos. Entretanto, não é feita uma reflexão acerca das bases teórico-metodológicas desses métodos e tampouco sobre as suas implicações para a atuação e a mediação pedagógica do professor. Ademais, observa-se, no episódio analisado, que os progressos na alfabetização são concebidos como uma competência a ser adquirida de forma separada do desenvolvimento do sujeito, apartados de seus processos de imaginação e criação.

Um aspecto a ser ressaltado no referido episódio é que, conforme o diálogo avança, Renata assinala a importância do projeto realizado com Tania (que também é professora de uma turma de terceiro ano) para dar conta dos desafios de sua turma. Ambas ressaltam como são enriquecedores o planejamento e a atuação conjunta para o avanço de suas turmas. Elas percebem que suas preferências, habilidades e limitações, quando compartilhadas, são importantes no enfrentamento das demandas do trabalho pedagógico. Mesmo que não realizado de forma sistemática, por todo coletivo docente da escola, o trabalho conjunto de Tania e Renata evidencia uma superação, pelo menos parcial, do estranhamento com relação ao outro, pois são parceiras que trocam experiências e

conhecimentos em vez de competidoras e/ou oponentes no jogo pela sobrevivência.

Contudo, vale salientar que, ao ser enfatizado pela pesquisadora o trabalho conjunto entre as docentes, a importância das trocas e planejamento de estratégias com os colegas, Tania faz uma afirmação importante: *“E não só estratégias também. A gente tem que optar por escolhas e muitas vezes nas escolhas você deixa muita coisa a desejar. Porque se você for querer abraçar tudo, você não dá conta. Então, se você escolhe determinada metodologia, você abandona outra. Por exemplo, a criatividade dos alunos! Nós abandonamos praticamente a criatividade dos alunos”*.

Tania reafirma a visão dicotomizada acerca dos processos de aprendizagem/cognição e de imaginação/criação. Ela afirma, categoricamente, que para conseguir avanços na aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles que apresentam alguma defasagem pedagógica (de acordo com as metas curriculares da série que estão cursando), elas têm que abandonar o desenvolvimento criativo dos alunos. Ou seja, os sentidos de suas atividades, nas séries iniciais, por exemplo, voltam-se para as exigências mais imediatas que lhe são impostas com relação à alfabetização, focalizando habilidades técnicas (quase mecânicas) de reconhecimento das letras, junção das sílabas e treino psicomotor, de forma segmentada.

O que ocorre é uma dissociação dos sentidos (fins e objetivos) de suas atividades laborais; do significado da função social docente. Tal dissociação reflete o desprestígio da imaginação nas práticas escolares, resultando em atividades pouco criadoras.

É verdade que as docentes até planejam atividades diferenciadas – com uso de recursos lúdicos e jogos, por exemplo – mas a intenção com que são planejadas priorizam a formalização do ensino que, muitas vezes, não é conciliável com os processos criadores em sala de aula.

De fato, são produzidas atividades que envolvem mais o aspecto de reprodução,

as quais geralmente produzem apatia, ausência de crítica e dificuldade de produção interrogativa. Essa apatia acarreta na *naturalização* dos olhares (de professores e alunos) acerca da realidade que os cerca, levando-os a aceitar essa realidade como ela se apresenta, sem questionamentos. Não há suspeitas. Não há fantasia.

Conforme já apresentado no capítulo 3 deste trabalho e observado por Costa, Silva, Cruz e Pederiva (2017), o desenvolvimento dos processos criativos são restritos e restringidos historicamente em razão da tradição positivista na escola, da compartimentalização dos conteúdos escolares e da disciplinarização dos corpos. Tais aspectos orientam as formas de produzir conhecimento no cotidiano escolar. Prioriza-se, na escola, como ressaltam as autoras, o cientificismo, marginalizando-se e até suprimindo atividades e processos que envolvem a imaginação, o ilusório e/ou fantástico, o que é complementado “com o controle (direto e indireto) dos corpos para além dos muros da escola (p. 67).”

Contrário a essas ideologias que permeiam os processos de escolarização, Illich (1985, p. 53) argumenta:

Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem. . . . Mas o crescimento pessoal não é coisa mensurável. É crescimento em discordância disciplinada que não pode ser medido nem pelo metro nem por um currículo, nem mesmo comparado com as realizações de qualquer outra pessoa. . . . A aprendizagem que eu prezo é re-criação imensurável. . . . As pessoas que foram escolarizadas até atingirem o tamanho previsto deixam fugir de suas mãos uma experiência incomensurável. Para elas, tudo o que não puder ser medido torna-se secundário, ameaçador. Não é preciso que se lhes roube a criatividade. Sob o jugo da instrução, desaprenderam a tomar

suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer.

Partindo dessas reflexões, a partir dos dados abstraídos da realidade educacional pesquisada, no próximo eixo analisaremos os fatores que limitam ou favorecem, na visão das participantes desta pesquisa, o desenvolvimento de atividades criadoras no trabalho pedagógico. Analisaremos também como esses fatores permeiam, restringem ou ampliam, as possibilidades de criação.

Capítulo 7 – Sobre os fatores histórico-culturais que favorecem ou limitam o desenvolvimento de atividades criadoras no contexto escolar

No presente capítulo são apresentados episódios que evidenciam os fatores histórico-culturais que, na concepção das docentes participantes desta pesquisa, tangenciam, no sentido de favorecer ou limitar, o desenvolvimento de atividades criadoras no contexto escolar.

No episódio 7, as docentes discutiram os fatores que impedem ou limitam, no cotidiano escolar, o desenvolvimento de atividades criadoras como, por exemplo, a dificuldade em desprender-se da rotina e a mecanização das atividades desenvolvidas.

No episódio 8, as participantes debatem sobre a postura do professor diante das atividades propostas e a qualidade da mediação pedagógica como fatores que favorecem ou trazem prejuízos ao desenvolvimento da capacidade criadora de seus alunos.

EPISÓDIO 7- A rotina escolar como empecilho para a criação - 5º encontro com o coletivo docente - data: 26/08/2015

No quinto encontro com o coletivo docente, após o recesso de julho da rede pública de ensino do Distrito Federal, foi apresentada uma síntese dos encontros realizados no primeiro semestre e das questões que deles emergiram nas discussões coletivas.

Em seguida, realizamos a projeção da parte inicial do filme: “Tempos modernos”, de Charles Chaplin, sendo solicitado às professoras que fizessem uma relação do filme com sua prática em sala de aula. O objetivo era fazer com que as docentes refletissem sobre os processos de reprodução e mecanização do trabalho em geral e do trabalho do

professor, mais especificamente. As discussões configuradas nesse encontro serão apresentadas no diálogo a seguir.

Pesquisadora: . . . *Eu queria que vocês pensassem qual a relação desse filme (Tempo Modernos) com a escola, com o trabalho na escola e na sala de aula. O que vocês conseguem perceber nesse filme que esteja relacionado com suas práticas?*

Tania: *Eu notei, não com a escola. Eu notei com a sala de aula. Então, dentro da sala de aula, como eu vi a minha prática? A rotina se estabelece. Se estabelece uma rotina e depois fica mais confortável agir em cima dessa rotina do que criar momentos de quebra. Baseada nessa rotina (...) tem a mecanicidade das ações. Por causa dessa rotina, você acaba tornando as ações mais mecânicas e esquece de (...) Não é que esquece de observar, mas acaba se acomodando nesse fator. . . . E eu, como professora, gosto muito de experimentar tecnologias novas. Eu dou com os 'burros n'água' porque não funciona. E aí você tem que voltar atrás e retomar horas perdidas que você achou que fosse aproveitar e acabam sendo perdidas pelas limitações, na escola, das novas tecnologias.*

Pesquisadora: *Essa questão do tempo, que tem um tempo a ser cumprido. Você acha que limita um pouco o trabalho, às vezes?*

Tania: *O tempo, o currículo a ser vencido. Você, teoricamente, desenvolve aquilo que está dentro da capacidade dos alunos, mas as habilidades exigidas para aquele ano não são vencidas. Você tem que trabalhar novamente os conteúdos. Mas, ao mesmo tempo, você é cobrada para cumprir um currículo mínimo e a criança não está preparada para aquilo porque não chegou a você com os pré-requisitos necessários para você dar continuidade. Porque agora é uma continuidade. O currículo em movimento é uma continuidade. Então, você tem que voltar lá no começo e o tempo não vai permitir que você vença o que está estabelecido para o ano que você está trabalhando. A*

defasagem vai passando de ano para ano até o momento do limite que é o terceiro ano/quinto ano. Aí, explodem novamente aqueles comentários "Ah! No terceiro ano os professores não trabalham direito". Trabalham sim! Só que dentro do que você recebeu você fez o básico! Só que o básico não deveria ser o mínimo a ser trabalhado. Não é nem trabalhado o termo correto! É o que deveria ser desenvolvido na criança! É diferente. Todo mundo trabalha! Agora se a criança apreende, desenvolve é outro departamento.

Pesquisadora: A Tania falou da rotina que vocês têm que seguir e também do tempo. Ela disse que vocês têm um tempo dentro de sala de aula que, muitas vezes, limita o trabalho a ser desenvolvido. Como que isso se reflete no trabalho de vocês? E como o trabalho é retratado no filme? Ali, a gente sabe que é um período que já tinha iniciado a revolução industrial, um período em que as fábricas, as empresas começaram a se industrializar, comprar maquinário (...)

Meire: Por mais que se inove e se renove, que se procure fazer algo diferente, acaba sempre caindo em um momento improdutivo. Isso também é uma relação? Não é? [professora se refere a relação de sua prática com o filme]. Acaba sempre caindo numa repetição porque é muito complicado uma pessoa sair do (...) Como é que a gente fala? Sair da mesmice. E você sair para você inovar é muito complicado. Você sair para inovar em um contexto em que tudo te pedem, em que tudo te cobram, onde tudo tem que ser feito dentro de uma estrutura, dentro de um currículo, dentro de (...) Na própria sala de aula, por mais que você tente, que você leve alguns recursos, você sempre cai dentro dessa rotina. Porque você também não vai renovar de vez! Você tem que estar sempre de um lado e outro. Sempre em paralelo. Coisas assim que têm funcionado em sala de aula, eu acho que por longos e longos anos. Porque por mais que você se esforce e coloque coisas novas, mas você não tira, você não consegue sair da rotina do que você já vive uma vida inteira. Você vai colocando pontos, partes. E aí vai de cada professor mesmo,

porque dentro de um sistema você não consegue fazer tudo! Não é?

Pesquisadora: Você acha que o sistema não propicia a criação?

Meire: Por mais que se fale na teoria, vamos dizer assim (...) A teoria na prática fica muito diferente, longe uma da outra [se referindo à articulação entre as políticas educacionais, propostas pedagógicas e a prática na escola]. Não é? Por mais que você tente, você não consegue dispor de todos esses recursos do novo, porque você tem a máquina humana. Você tem todas as dificuldades. Você tem todas as limitações. Então, você tem que respeitar tudo isso também. Entende? Então, acaba ficando estancado da mesma forma.

Pesquisadora: O que você acha que prejudica? Que leva a essa mecanicidade que a Tania falou, essa repetição, na maior parte do tempo?

Meire: O próprio currículo. O currículo deixa você meio preso, meio engaiolado. Assim, pelo menos é o meu ponto de vista. Pelo menos eu acho que o currículo te deixa meio preso porque você tem que seguir aquilo ali.

Tania: Naquela parte que vem uma máquina nova na fábrica para produzir mais, eu considero as políticas educacionais. Porque é na canetada que são colocadas as políticas educacionais no Brasil. Não tem nenhuma testagem e dá errado. Depois você tem que consertar o que está bagunçado. Quando a educação começa a caminhar novamente dentro de um ciclo, como se diz, coloca o trem nos trilhos, aí muda novamente por questão ideológica, por questão de aparecer politicamente. Porque a nossa educação brasileira não é uma política educacional. Ela é uma politicagem! Quem lá está, lá quer aparecer. Então, faz-se planos mirabolantes e dá-se uma canetada: "cumpra-se". Sem saber se vai funcionar. A base tem que estar preparada para receber aquelas informações que, aparentemente, são lindas! Mas que, funcionalmente, não valem nada. Vai dar errado. E causa uma confusão na base que alicerça a educação, que somos nós, que

pegamos na massa e educamos as crianças. Porque educação não é uma coisa assim (...)
Para mim, na minha opinião, é coisa muito séria! É um processo! Seja ele qual for, ele vem caminhando. Você não pode chegar em um determinado ponto e cortar e colocar coisas diferentes e exigir que as coisas funcionem. Porque aí é uma exigência, um fato de cima pra baixo. É uma exigência! Então, você falsifica. Começam as falsificações. Fala-se "não tem mais repetição!" Tudo bem! Eu concordo que não deveria haver repetição. Mas com qualidade para que não fosse necessário a criança fazer novamente aquela mesma série. Eu sou contra isso! Uma criança ficar três, quatro anos fazendo o mesmo ano. Mas acontece que não é qualidade que aquela criança deveria ter? Deveria ter uma intervenção e um preparo para aquele profissional que vai lidar com isso. Deveria haver de fato e não na canetada.

Meire: Era isso! Ela foi bem profunda.

[...]

No episódio 7, as docentes afirmam, ao relacionar suas práticas em sala de aula ao filme “Tempos Modernos”, que se estabelece uma rotina em suas atuações que vai, aos poucos, se naturalizando e se tornando mecanizada. Tania, por exemplo, ao analisar sua prática em sala de aula afirma que “*a rotina se estabelece. Se estabelece uma rotina e depois fica mais confortável agir em cima dessa rotina do que criar momentos de quebra.*”

A afirmativa de Tania evidencia, mesmo de modo implícito, que a rotina é um aspecto constituidor da prática pedagógica, do qual nenhum docente pode fugir, pois ela “se estabelece” e parece funcionar como um norteador do trabalho do professor, que desenvolve com mais facilidade suas atividades a partir dessa rotina já constituída. Nesse sentido, a rotina parece ter um caráter positivo para o desenvolvimento da prática pedagógica, pois o professor sente-se “mais confortável” seguindo estratégias e/ou modos

de fazer que já fazem parte de seu repertório de ação e que já são usados e aceitos por ele e pelos colegas do meio profissional.

Iijima e Szymanski (2015), ao estudarem a rotina em sala de aula, constataram que a maior parte do tempo de professores e alunos é voltado para ações repetitivas e regulares. As autoras apontam, a partir das contribuições de Barbosa (2000), que a rotina compreende tais ações (repetitivas) e se define pela presença de um padrão estrutural característico que, geralmente, apresenta certa invariância e é reconhecido por todos de uma determinada área.

Em outros termos, as rotinas podem ser “caracterizadas pela tradição de realizar determinadas ações sempre do mesmo modo” (Iijima & Szymanski, 2015, p. 264). Desse modo, no estudo, são identificadas como rotinas escolares nas séries iniciais: a escrita do cabeçalho, a chamada, a formação de filas, a leitura oral do alfabeto colocado na parede da sala de aula, dentre outras atividades.

As referidas autoras complementam que tais atividades têm a função de auxiliar o trabalho pedagógico docente, no sentido de ordenar e operacionalizar o processo educativo da instituição. No entanto, algumas atividades vão adquirindo um padrão tão repetitivo, por serem realizadas sempre da mesma forma, que se tornam mecânicas, desinteressantes, executadas de forma aligeirada, desprovidas de um planejamento contínuo e crítico e desconectadas de uma correlação com o significado criador do processo educacional.

Essa questão da rotina como norteadora do trabalho pedagógico pode ser relacionada ao conceito de gênero da atividade desenvolvido por Clot (2010), já apresentado no capítulo 5. Tendo como base os conceitos de gênero do discurso de Bakhtin e de atividade de Leontiev, o autor afirma que existe uma história coletiva de cada profissão, modos de fazer que vão se estabilizando e constituindo o que está

implícito ou subentendido em uma atividade.

Em outras palavras, o gênero profissional tem a função de manter vivo, de conservação e transmissão do patrimônio laboral de um dado meio (Mendonça & Silva, 2015), funcionando como uma norma social que norteia e organiza o trabalho de sujeitos que atuam em um mesmo campo de atividade (Anjos, 2013). Porém para que esse patrimônio não se cristalice em atividades e/ou ações sempre repetitivas e sem sentido, levando ao adoecimento dos profissionais, o autor ressalta que ele precisa ser desenvolvido em um duplo processo de invenção e renovação, por meio do estilo profissional ou variações estilísticas que os sujeitos vão imprimindo às atividades.

Na realidade, o estilo profissional se configura, na clínica da atividade, como o processo de contínua transformação do gênero no curso da ação profissional. Clot (2010) associa o estilo e/ou variantes estilísticas à liberdade do sujeito para agir, para criar e transformar suas atividades laborais. Conforme dito anteriormente, para o autor, são as criações estilísticas que mantêm a dinâmica do gênero profissional em funcionamento, transformando-o pelo seu desenvolvimento e impedindo que ele se cristalice.

Nesse sentido, conforme apontado no estudo de Mendonça e Silva (2015), a proposta da clínica da atividade é a implementação de um dispositivo metodológico para a ação dos coletivos profissionais, de modo a ampliar o poder de ação dos trabalhadores em seu meio profissional. Para isso, Clot (2007) aponta como condições e instrumentos práticos/teóricos fundamentais tais noções de gênero e estilo profissional.

Com efeito, embora, no presente estudo, consideremos tais conceitos importantes para compreensão e análise das possibilidades de transformação/criação no trabalho, reforçamos que, de acordo com os princípios da perspectiva histórico-cultural e suas raízes marxianas, o desenvolvimento do poder de agir, tão enfatizado por Clot (2010), não pode estar atrelado ao mito de agência como um fenômeno individual. Se assim for,

esse poder acaba se confinando “à atuação no interior do *status quo* e que ignora a transformação psicológica e social real necessária para uma verdadeira agência” (Ratner, 2014, p. 62). Por isso, em certo sentido, há limites ideológicos nas interessantes formulações propostas por Clot.

Ratner (2014), autor da proposta de uma psicologia macrocultural, desenvolvida a partir da teoria cultural de Marx e Engels e dos princípios da psicologia histórico-cultural de Vigotski, tem como foco a compreensão da centralidade da economia política na estruturação dos sistemas culturais e fenômenos psicológicos. O autor defende que, para desenvolver uma metodologia psicológica macrocultural, faz-se necessário delinear intervenções que possibilitarão a conscientização das pessoas acerca das bases e das características culturais que constituem seus fenômenos psicológicos. Desse modo, apoiando essas pessoas no enfrentamento dos fatores macroculturais que impedem ou limitam seu desenvolvimento, é possível desencadear efetivos processos de transformação da realidade.

Partindo desta perspectiva, nos enunciados de Tania, nota-se a consciência da manutenção de um padrão de atuação em sala de aula. A docente declara que “*baseada nessa rotina, tem a mecanicidade das ações. Por causa dessa rotina você acaba tornando as ações mais mecânicas e esquece de (...) Não é que esquece de observar, mas acaba se acomodando nesse fator*”. Posteriormente, ela assinala que um dos fatores que impedem sair dessa rotina estabelecida em sala de aula é a dificuldade de acesso a recursos tecnológicos na escola pública (internet, computadores, televisores, *data show*, aparelhos de som). A professora se queixa do mau funcionamento de tais ferramentas para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, da precariedade de recursos na escola, o que gera desinteresse por parte dos docentes em utilizá-los. Ela lembra de situações nas quais tentou usar algumas tecnologias e perdeu horas de planejamento: “*E eu, como*

professora, gosto muito de experimentar tecnologias novas. Eu dou com os burros n'água porque não funciona. E aí você tem que voltar atrás e retomar horas perdidas que você achou que fosse aproveitar e acabam sendo perdidas pelas limitações, na escola, das novas tecnologias”.

Tania ressalta como é frustrante para o professor planejar uma aula contando com o apoio de recursos tecnológicos que não estão disponíveis ou não estão adequados para atingir os objetivos previamente definidos.

Se torna evidente que as professoras, embora reconheçam que não são os recursos (didáticos e/ou tecnológicos) utilizados que definem (isoladamente) o caráter criador de uma atividade, em muitos momentos eles são necessários e enriqueceriam o trabalho desenvolvido. Esses recursos são importantes, na medida em que são usados como instrumentos para mediação pedagógica (professor-aluno e aluno-aluno), para ampliação da experiência dos alunos e, conseqüentemente, de sua imaginação/criação.

Ao falar sobre a precariedade dos recursos oferecidos pela escola, o que muitas vezes leva à não concretização dos planejamentos realizados, Tania se volta para a questão do tempo estipulado para a realização do seu trabalho, no qual não pode existir “horas perdidas”. A prioridade é atender as pressões com relação ao cumprimento do currículo de cada série, promover a aquisição de leitura e escrita no maior número de alunos possível, dentro do tempo estabelecido.

Além disso, Tania tece críticas ao modo como se realiza, na prática, a implementação do currículo em movimento pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014). Ela denuncia que existe uma tensão entre os conteúdos pré-estabelecidos para cada série e o tempo para o seu desenvolvimento com os alunos. A docente percebe como limitadores do seu trabalho “*o tempo, o currículo a ser vencido. Você, teoricamente, desenvolve aquilo que está dentro da capacidade dos alunos, mas as habilidades exigidas*

para aquele ano não são vencidas. Você tem que trabalhar novamente os conteúdos. Mas, ao mesmo tempo, você é cobrada para cumprir um currículo mínimo e a criança não está preparada para aquilo, porque não chegou a você com os pré-requisitos necessários para você dar continuidade. Porque agora é uma continuidade. O currículo em movimento é uma continuidade. Então você tem que voltar lá no começo e o tempo não vai permitir que você vença o que está estabelecido para o ano que você está trabalhando”.

Meire também relaciona o filme analisado à reprodução de práticas padronizadas em sala de aula. Ao se referir ao seu trabalho, ela reafirma a assertiva de Tania dizendo que, *“por mais que se inove e se renove, que se procure fazer algo diferente, acaba sempre caindo em um momento improdutivo. . . . Acaba sempre caindo numa repetição porque é muito complicado uma pessoa sair do (...) Como é que a gente fala? Sair da mesmice.* Meire complementa sua afirmação, apontando os fatores que impedem ou dificultam a inovação em sala de aula: *“E você sair para você inovar é muito complicado. Você sair para inovar em um contexto em que tudo te pedem, em que tudo de cobram, onde tudo tem que ser feito dentro de uma estrutura, dentro de um currículo, dentro de (...) Na própria sala de aula, por mais que você tente, que você leve alguns recursos, você sempre cai dentro dessa rotina”.*

Para Tania e Meire, há uma contradição entre o que é proposto nos documentos que norteiam o trabalho docente e o que é exigido do professor no cotidiano escolar. O CMEB (Currículo em Movimento da Educação Básica), citado por Tania, que foi implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 2014, tem como proposta a compreensão e a análise do processo de ensino e de aprendizagem a partir de objetivos e conteúdos com base em um currículo integrado; uma avaliação formativa, “oportunizando a progressão continuada e assistida das aprendizagens de todos

os estudantes de maneira responsável” (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014, pp. 8-9). Desse modo, se propõe um trabalho continuado entre séries ou entre ciclos. Contudo, na prática, as docentes revelam que isso não acontece. Ainda persiste uma cultura e expectativa de que cada profissional trabalhe somente os conteúdos e objetivos previstos para sua série.

Sobre essa questão é importante chamar a atenção para o fato de que para a implementação de um trabalho pedagógico processual se faz necessário um planejamento efetivamente coletivo entre os docentes, equipe diretiva e demais profissionais das instituições educacionais (Orientadores educacionais, Pedagogos e Psicólogos do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, Professor da sala de recursos multifuncionais etc). O espaço coletivo da escola precisa ser, como assinalado na pesquisa de Mendonça e Silva (2015), um local de ampliação e transformação das atividades desenvolvidas na escola, implicando as experiências subjetivas dos docentes a partir das vivências partilhadas.

Assim, é possível ter uma escola que valorize o aprofundamento teórico com discussão das políticas, práticas pedagógicas e seus fundamentos, de modo que os docentes tenham clareza dos objetivos e do significado de suas atuações. Só assim é que poderia ser desenvolvido um trabalho criador e superar a cultura profissional individualista e solitária, que geralmente prevalece, sendo os professores responsabilizados, individualmente, pelo sucesso ou fracasso de seus alunos.

Meire, ao se reportar à questão da inovação no trabalho docente, ressalta que a reprodução ou manutenção de algumas atividades e modos de fazer também é necessária, sendo os processos criadores associados às pequenas transformações que cada docente realiza, individualmente e de modo paralelo às atividades pré-estabelecidas. A docente defende: *“Porque você também não vai renovar de vez! Você tem que estar sempre de*

um lado e outro. Sempre em paralelo. Coisas assim que têm funcionado em sala de aula, eu acho que por longos e longos anos. Porque mais que você se esforce e coloque coisas novas, mas você não tira, você não consegue sair da rotina do que você já vive uma vida inteira. Você vai colocando pontos, partes. E aí vai de cada professor mesmo porque, dentro de um sistema, você não consegue fazer tudo! Não é?

A argumentação de Meire reforça a ideia de que existem modos de fazer, de agir, de desenvolver as atividades que vão sendo transmitidos e que se tornam comuns entre os sujeitos de um meio profissional, ao longo do tempo. Tais modos de atuação acabam se tornando implícitos, sem necessidade de serem ditos ou ensinados nas atividades desenvolvidas, o que nos remete ao conceito de gênero profissional de Yves Clot. Contudo, em razão dos processos de alienação aos quais as docentes estão submetidas (conforme discutido nos eixos 1 e 2), tais atividades que fazem parte da história do coletivo docente são reproduzidas de modo acrítico, restringindo a possibilidade dos sujeitos de transformação de sua prática pedagógica, bem como dos processos de identificação coletivos. As professoras formam um grupo de profissionais que trabalham de maneira isolada e competitiva que as remonta ao mito da agencialidade individual (Ratner, 2014).

Isso pode ser confirmado ao final do discurso de Meire, quando ela ressalta que a partir dessas atividades previamente estabelecidas, cada professora (do jeito que lhe apraz) vai acrescentando apenas nuances, pequenas transformações nas atividades desenvolvidas. Ela deixa claro que não há uma sistematização ou planejamento coletivo por meio do qual elas possam implementar mudanças, inovações de forma bem fundamentada e com apoio da equipe diretiva e de outros profissionais da escola, realizando-as de modo individualizado e limitado pelas condições concretas do sistema no qual estão inseridas.

Sobre o sistema educacional, Meire corrobora o pensamento de Tania afirmando que existe uma distância entre o que é proposto nas políticas educacionais, currículo e as práticas efetivamente concretizadas na escola. Nessa linha, ela compara o trabalho docente ao trabalho de uma máquina. Em termos marxianos, isso nos remete à ideia, já discutida anteriormente, de que a força de trabalho docente, ao ser trocada por um salário, se torna apenas um instrumento/meio de produção e de sobrevivência. Ou seja,

. . . quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física. A consciência que o homem tem do seu gênero se transforma, portanto, mediante o estranhamento, de forma a que a vida genérica se torna para ele um meio. (Marx, 2003, p. 465)

Em razão desse processo de estranhamento consigo e com seu trabalho, Meire demonstra certa conformação com a estagnação do sistema educacional: “*Então, acaba ficando estanque da mesma forma*”. Essa conformação é uma das alternativas, dentre outras existentes, de as docentes lidarem com a coisificação de seu trabalho e de si mesmas e, conseqüentemente, com a sujeição de sua condição humana, essencialmente criadora, aos ditames dos modos de produção impostos.

Em contrapartida, Tania sinaliza que esta conformação das docentes com suas condições e processos de trabalho não se efetiva de forma constante e acriticamente, mas que elas vivenciam, em seu cotidiano, um embate entre a reprodução (manutenção do *status quo* e de sua sobrevivência) e a consciência de que o sistema educacional necessita de transformações.

Adiante, Tania reafirma que as propostas educacionais na prática não funcionam como deveriam, pois não se preza a qualidade na sua implementação e não se forma adequadamente os profissionais que irão desenvolvê-las e executá-las na escola. Além

disso, segundo a professora, não se tem uma continuidade das propostas e políticas pedagógicas, pois elas mudam conforme a conveniência e afiliação política daqueles que estão no poder em cada momento histórico. Tania adverte para o fato de que *“a base tem que estar preparada para receber aquelas informações que, aparentemente, são lindas! Mas que, funcionalmente, não valem nada. Vai dar errado. E causa uma confusão na base que alicerça a educação, que somos nós, que pegamos na massa e educamos as crianças. . . . Você não pode chegar em um determinado ponto e cortar e colocar coisas diferentes e exigir que as coisas funcionem. . . . Deveria ter uma intervenção e um preparo para aquele profissional que vai lidar com isso. Deveria haver de fato e não na canetada”*.

Diante do exposto, pode-se perceber na dinâmica dialógica que envolveu Meire e Tania, sentimentos de insatisfação com relação ao trabalho por elas desenvolvido. Elas sentem-se despotencializadas diante das contradições, processos de precarização e intensificação, constantes regulações e novas exigências/demandas do sistema educacional.

O discurso de Tania, uma professora aposentada que, por necessidade volta ao trabalho como professora de contrato temporário, vai ao encontro dos discursos produzidos por muitos professores experientes da pesquisa de Anjos (2013). Estes, por já terem vivenciado várias mudanças e implementações de novas políticas educacionais,

. . . têm uma postura de endurecimento e de descrenças em relação a ‘novas’ propostas. Já viram inúmeras delas serem apresentadas como a panaceia, a tábua de salvação, para depois serem abandonadas. Muitos desses professores tiveram seus saberes questionados, e foram acusados de serem os únicos culpados pelo fracasso escolar. Com o tempo, vão se criando estratégias de economia de ação,

de proteção, meios de tentar não se afetar tanto, para não sofrer – ‘é assim mesmo’, ‘as coisas não vão mudar’... (Anjos, 2013, p. 38, grifos da autora)

Contudo, mesmo diante de tal endurecimento e descrença, as professoras pesquisadas ainda conseguem perceber a importância de seu papel e de sua mediação no desenvolvimento da capacidade criadora de seus alunos. Como veremos no episódio a seguir, elas analisam aspectos da atuação docente – relacionados à forma como desenvolvem suas atividades em sala de aula e medeiam a produção de conhecimento – que podem favorecer (e outros que podem tolher) os processos de criação na dinâmica pedagógica, em sala de aula.

EPISÓDIO 8: O professor e seu papel no desenvolvimento dos processos criadores - 6º encontro com o coletivo docente - data: 09.09.2015

No sexto encontro com o coletivo docente estavam presentes Meire, Tania, Solange, Vilma, Renata, Anita e Gilda. O objetivo desse encontro foi discutir o papel do professor no desenvolvimento da imaginação/criação infantil em sala de aula. Foi retomada a análise por parte das docentes acerca do episódio “A história do feijão”, retirado do livro “Imaginação, criança e escola” (Silva, 2012) apresentado no encontro anterior. As professoras, juntamente, com a pesquisadora fizeram a leitura do episódio parte por parte, em voz alta. No decorrer da leitura, emergiram as discussões a seguir:

Pesquisadora: *Então (...) a gente vai ler parte por parte. Eu vou ler uma parte e depois vocês vão continuar. A gente vai parando e analisando como que essa professora, nessa situação, desenvolveu o trabalho com seus alunos. Se as atividades foram criadoras ou não, se propiciaram ou não o processo de imaginação e criação em sala de aula. Só contextualizando, a escola estava fazendo um projeto sobre vegetais. Eles já*

tinham trabalhado antes com as crianças a experiência de ver o feijão crescer, as fases de crescimento do feijão. Então, eles já tinham tido uma experiência prática com o feijão. Eles já tinham estudado a história do feijão e visto as figuras do feijão no livro. Eles já tinham abordado o assunto. A professora já tinha discutido com eles e feito uma experiência prática. E, então, hoje ela vai desenvolver essa atividade que nós vamos ler novamente. [A pesquisadora lê o seguinte trecho do texto]: "A professora pede atenção dos alunos e comenta a experiência que havia feito com o grão de feijão. Trabalha-se o tema vegetais a pedido da direção da escola. Em seguida avisa que pretende fazer um livro sobre esse projeto no qual cada aluno deve desenhar livremente todo o crescimento do feijão articulando os desenhos a uma narrativa". Então [continua a pesquisadora], vocês percebem que é uma atividade, que foi bem construída, bem trabalhada, bem contextualizada. Houve um trabalho anterior, uma experiência com o feijão. Ela leu a historinha do livro com os alunos, que são alunos da educação infantil e propôs que eles desenhassem o feijão com base nas experiências que eles já tiveram do feijão, das fases do feijão. Posteriormente, ela também solicita que eles façam uma narrativa. Ou seja, uma história sobre o feijão que iria compor um livro. Entretanto, antes que as crianças comecem a desenhar a professora entrega para as crianças uma folha mimeografada, onde eram identificadas as fases do feijão. Aí, na folha, tem as fases do feijão que, a princípio, era para eles desenharem.

Sonia: Para mim, a partir do momento em que a professora já entrega mimeografado aquilo que ela queria como resultado final, deixou de ser livre. Geralmente, quando é algo mimeografado é algo que o professor quer. Não é? E não aquilo que o aluno desejaria. Porque é diferente se ele é independente, se ele desenha livre.

Pesquisadora: Por que vocês acham que ela faz isso? Traz o desenho

mimeografado?

Sonia: Ela não confia na capacidade dos meninos.

Anita: É. Porque se foi feito um trabalho anterior de observação, não tem necessidade (...).

Sonia: De trazer mimeografado. Não é? Ou ela não acreditou no serviço dela ou ela não acreditou na potencialidade dos meninos.

Pesquisadora: Por que isso aconteceu? Por que ela não confiou na potencialidade dela ou dos alunos? Do que ela teve medo? Ela temeu alguma coisa? Por que ela trouxe o desenho pronto para compor o livro? De alguma coisa ela teve receio.

Meire: Acho que ela teve medo de não sair como ela imaginou, como ela idealizou, como ela quis fazer. O projeto era um livro. Talvez ela quisesse algo bem sofisticado, vamos dizer assim. Ela não acreditou na potencialidade, como a Sonia disse. Então, ela já foi induzindo e conduzindo os meninos a fazerem aquilo que ela tinha projetado na cabeça dela. Parece ser assim!

Sonia: Isso acontece muito no dia a dia. Não é? Principalmente quando você mostra o mural, que muitas vezes tem mais trabalhos dos professores do que dos alunos.

Pesquisadora: E por que será que o professor tem essa necessidade de fazer pelos alunos?

Tania: Porque fica exposto. Porque tem uma comunidade que vai avaliar o seu trabalho, vai criticá-lo negativamente. Não só positivamente. E aí, o professor não consegue viver com essa frustração.

Solange: Eu acho que a gente está tão acostumada que o bonito é mais interessante, que tem que ser assim, certinho. É o padrão com o qual a gente acaba taxando o nosso trabalho e o que a gente quer dos meninos. Eu sei (...) porque na época de estágio eu trabalhei com uma equipe muito boa e elas falavam assim: "Eu vou

apresentar para o pai aquilo que o filho dele fez. Se ele achar bonito ou não” (...) Se algum disser: “Ah, mas está desorganizado”. Não interessa! É o trabalho do filho dele. Eu tenho certeza que o pai vai achar bonito! Eu não vou fazer pelo menino. Eu vou ensinar ele a fazer, mas quem vai fazer é ele! . . . Mas nem sempre isso é possível. Foi o que eu falei. Já estão encaixadas em um padrão. Se você foge daquilo ali, já é motivo para ter confusão.”

Renata: Na minha opinião, cada professor é único, absoluto e autônomo na sala de aula. Então a gente vai aplicar da nossa maneira. Por mais que tenha uma teoria que a gente vê, que a gente ouve, que a gente participa, cada um agrega ao seu ser. Então, a gente joga aquilo como se fosse uma vitamina feita no liquidificador e mistura tudo com o nosso ser. Por exemplo, professor de educação infantil que não canta, que não brinca com o aluno é difícil de imaginar. Mas acontece. Aí, o aluno chega no ensino fundamental travado. Você fala: "Vamos cantar!" E ele assim! [faz uma cara de desânimo]. Você está entendendo? Professor é absoluto ali naquela sala. Ele está contribuindo para criar um ser, uma essência. Eu vejo os nossos alunos muito travados. Eles podem fazer bagunça para sacanear os outros. Mas na hora de expor o que você está falando aí (...). da imaginação criadora (...) Gente! Você vai fazer a atividade da figurinha, que é uma brincadeira que a gente faz em sala de aula. É história sequencial e eles não conseguem. Aí, eu digo "Ah! Não! Tem que falar." Aí, eles são obrigados a fazer qualquer coisa! Aí eles começam. Então, eu acho que, em grande parte, junta o sistema. Por exemplo, o sistema quis resolver a questão da regressão, daquele bando de menino que nunca chegava lá no ensino fundamental, no ensino médio. O problema da evasão e tal. Só que também não conseguiu resolver o problema. Porque não adianta ele chegar lá sem a potencialidade que é necessária. Então, assim, eu vejo que tem a ver com tudo isso. A consciência real do professor do porquê ele está ali (...) Ninguém é perfeito. Nunca foi.

Nunca será e nunca vai ser. Mas dentro da minha imperfeição, eu tenho que fazer o que eu me propus a fazer, de tudo da teoria que a gente aprende. Talvez falte essa questão da autoavaliação. Porque isso está latente na nossa cabeça todos os dias. Mas eu tenho que ter também um esforço para mudar a minha essência para eu também me adequar àquilo que pedem de mim. Porque tem gente que diz: "Eu sou assim! Eu faço assim e ponto final." Eu vejo um pouco que tem a ver com isso. . . .

Tania retoma a leitura do episódio do feijão e lê em voz alta para o grupo: “*A medida que entrega as folhas, ela explica que o trabalho/desenho será feito em etapas. Primeiro as crianças devem pintar livremente a folha mimeografada para depois construir a história. Mas já ao relatar a tarefa, a professora vai mostrando as figuras da folha mimeografada uma por uma e acenando com uma possibilidade de história. Narra apontando para a primeira gravura do feijão colada na figura. ‘Tá vendo esse feijão? Ele é um bebezinho. Você tem que criar sobre onde ele dorme, como ele cresce. Mas onde mesmo colocamos os nossos feijões para dormir? Ele continua no copinho. Não é mesmo? Então é isso que vocês vão contar. Vão falar livremente sobre a história do feijão’. Enquanto a professora termina de entregar as folhas mimeografadas para os alunos, Jorge pergunta ‘qual a cor do feijão?’ A professora responde que o feijão com que eles trabalharam eram marrons e pretos. Nicolas então exclama: ‘Mas já vi um feijão amarelo e laranja!’ A professora responde, enfaticamente ‘O feijão é preto e marrom’. Em seguida Nicolas pergunta se pode fazer o feijão laranja e amarelo. A professora não responde e pede aos alunos que façam os desenhos devagar, pois estão sendo feitos de qualquer maneira, sem capricho. Diz que não consegue identificar o olho do feijão, a chupeta do feijão bebê e ao final enfatiza que está tudo da mesma cor” (Silva, 2012, pp. 57-58).⁵¹*

⁵¹ Episódio retirado do livro *Imaginação, criança e escola* (Silva, 2012).

Pesquisadora: *Isso aí! Tá bom. Então o que vocês perceberam nessa parte? A medida em que ela vai continuando a atividade, ela já começa a contar para eles como vai ser essa narrativa e depois a pintura. . . .*

Renata: *É. Enquanto a gente lia, eu me reportei para nossas turmas [se referindo às turmas dela e de Tania, pois fazem intervenções conjuntas].*

Pesquisadora: *Que bom. É isso que a gente está tentando fazer aqui!*

Renata: *A gente fala muito e tal. É tudo uma teoria. Agora quando você está, ali, naquela prática é tudo um quebra-cabeça. Nem posso usar o quebra-cabeça porque no quebra-cabeça as peças estão prontas e vai ter o lugar para ela se encaixar. No caso da sala de aula, na teoria, tem turma que você daria, livremente, um excelente trabalho para aqueles meninos. Eles estão prontos para te dar aquele resultado. E, aí, eu já me reportei para nossa turma. Gente! Como é difícil conseguir que eles criem alguma coisa.*

Tania: *Livremente!* [professora dá um sorriso de forma irônica].

Renata: *E, aí, eu me senti um pouquinho essa professora [risos]. Porque, às vezes, a gente queria que fosse livremente. E, aí, quando você vê que não vai sair, você começa dando umas dicas: com outra cor e tal. E, aí, quando você vê que eles não estão pegando de jeito nenhum, você faz a condução. Aí, claramente, eles pegam e vão, do meio para o final, pelo menos. Tem muito essa questão também do que a turma vai produzir com você. O que ela tem capacidade, que coisas você pode deixar para eles. Eu acho que é a sensibilidade do professor perceber se os alunos dão conta (...) Vamos deixar! E eu amo isso! É a gente justamente perceber o que eles têm, ali, para te mostrar. Agora quando não dão conta, você sente que você precisa ajudar para que eles comecem a engatinhar naquilo ali. Aí você vai (...)*

Solange: *Você falou assim 'a gente vai dar dicas para ver se eles chegam onde a gente quer'. Uma coisa assim! O caso dela [da professora do episódio] é que ela não quer*

dar uma certa condução. Ela quer aquilo do jeito que ela tinha pensado. E ela não dá oportunidade para o menino pensar diferente sobre a atividade. Ela chegou, ofereceu uma produção livre. E, aí, já chega com folha mostrando o que ela quer. Depois quando ela sabe que vai ter uma narrativa, ela já inicia a narrativa. Porque ela sabe que vai ter lá, no início: "Oh! Vai ter o feijão bebê na primeira fase, onde ele vai dormir. Aí dorme em tal lugar." Então, ela já iniciou a narrativa e quando os meninos vão fazer, eles copiam a fala da professora. Pelo menos nessa primeira parte. Não sei como vai concluir. Mas ela já chegou com aquilo pronto e ela já inculcou nos meninos aquilo que ela queria. Por mais que seja sem querer, que a intenção dela era que fosse livre, o que ela fez (...)

Pesquisadora: Ela conduziu da forma que ela achava que deveria ser o trabalho, para que o livro saísse o mais bonito possível, de forma que os pais gostassem. Talvez ela quisesse mostrar para os pais o desenvolvimento das crianças. Porque tem aquela questão de querer mostrar algo que agrada aos pais. Tem um certo medo da cobrança. Não é? . . .

Solange: Sim. Mas no caso dessa professora ela teve esse medo. Eu não tenho esse medo porque eu sou como a Renata. Eu deixo bem claro, bem aberto. Na primeira reunião, eu digo como eu trabalho. E como eu tive o exemplo de uma professora no estágio, na primeira turma que eu peguei, onde ela deixava os meninos realmente participarem (...) Claro que ela conduzia! Ela dizia "Oh! A gente vai trabalhar assim! (...)" Mas era muito criativo e era lá no SESC⁵². Lá tinha esse método dos meninos criarem. Porque o método lá é de criação, é construtivista. A condução dela não interferia na criação deles porque quem produzia eram eles. Eram eles que iam produzir do início ao final. O processo todo! Só tinha dedo deles. Ela não pegava o trabalho para

⁵² SESC ou Serviço Social do Comércio, instituição brasileira privada, mantida por empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com atuação em todo o território nacional. Dentre os serviços oferecidos aos seus associados estão aqueles voltados para a educação.

consertar. “Vou lá cortar bonitinho!” Não! Era deles! Totalmente deles! Então, eu não tenho esse medo também. O que eu apresento foi o que o meu aluno construiu. Mas pelo que eu vejo aqui, a professora teve esse medo de: “Será que vai ficar bonito? Será que as outras turmas vão gostar? Será que os pais vão gostar? Então, eu vou conduzir de modo que fique mais próximo do que eu penso”.

Pesquisadora: *Quando uma professora se preocupa (...) “Será que o trabalho vai ficar bom? Vai ficar bonito?” Com que ela está realmente preocupada, o que ela está querendo dizer com isso?*

Renata: *É tão complicado! Porque o bom e o bonito para você é diferente do bom e do bonito para a criança. Por exemplo, eu tenho muito isso. Não é, Tânia? Os meninos têm a mania de “O seu tá feio!” Eu falo “Tá proibido!” Aí, eu fecho a cara e dou uma bronca! A gente tem que respeitar isso. Eu tenho um aluno que ele gosta de tudo excessivamente colorido. Ele consegue colocar todas as cores em um desenho de 2x2, por exemplo. Aí eles reclamam e eu digo “Não! Ele fez o bonito dele. Então vamos respeitar que cada um tem o seu bonito!”*

Solange: *Mas é porque a gente estabelece padrões. A sociedade estabelece padrões e a gente tem que formatar essa criança nesse padrão. E aí, por mais que a criança não tenha essa limitação do belo e do bonito perante a sociedade, a gente coloca ele para ter aquilo.*

Meire: *Aí ele perde a identidade!*

Renata: *Alguns perdem!*

Solange: *Perdem.*

Renata: *Alguns perdem. Mas é muito bonitinho, queria comentar isso. Tenho certeza, pela experiência que a gente tem, que algumas crianças, no final desse trabalho (...) alguns fizeram laranja e amarelo [se referindo à atividade desenvolvida pelas*

crianças no episódio analisado].

Pesquisadora: *Por que?*

Renata: *Porque elas não conseguem ser engessadas! Graças a Deus!* [a professora fala de forma enfática, em tom de voz mais alto]. . . .

Solange: *Na verdade, quando ela foi enfática ao falar que o feijão era marrom ou preto ela desprezou a experiência deles! Eles podem ter visto outros tipos de feijão e não necessariamente: “eu quero pintar esse! Eu sei que as fases são essas. Mas eu queria que fosse daquele jeito, ali!”* [a professora fala como se fosse o aluno do episódio]. *Por isso ele* [um dos alunos do episódio do feijão] *falou: “Eu vi amarelo! Eu vi laranja!”*

Meire: *Depois disso, quando a professora acaba tolhendo isso (...) Depois, mais na frente, pode criar até mesmo pessoas inseguras, que acham que só existe essa possibilidade. Porque na cabeça dele* [do aluno], *ele pode até ousar imaginar outra possibilidade. Mas ele fica inseguro. “Professor, existe outra possibilidade?”* [a professora fala como se fosse um aluno]. *Então, se o professor não deixou essa margem, esse espaço para ele criar, acaba tolhendo mesmo.*

[...]

As discussões desse episódio iniciam-se com a crítica de Sonia à atitude da professora que, no episódio do feijão, ao mesmo tempo que solicita que seus alunos desenhem (livremente) as fases do crescimento do feijão, entrega a eles uma folha mimeografada já com os desenhos das fases.

Sonia questiona, na realidade, o fato de a professora não ter possibilitado e nem confiado no processo autoral dos alunos. Conforme apresentado pela pesquisadora (e comentado por Anita), já havia sido feito um trabalho anterior com os alunos sobre o crescimento dos feijões para que os alunos pudessem ilustrar, na forma de desenho, a história. Por isso, Sonia acredita que faltou confiança por parte da professora em seu

trabalho e na capacidade dos alunos em criar os desenhos.

Meire também se posicionou sobre a questão dizendo que, talvez, a professora tivesse tido “*medo de não sair como ela imaginou, como ela idealizou, como ela quis fazer.*” Sonia concorda com Meire e coloca que essa postura docente de *complementar* os trabalhos realizados pelos alunos é muito comum.

Anjos (2013) explica que a prática de *arrumar* o trabalho das crianças é muito recorrente, principalmente em escolas de educação infantil, sendo denominada de *unhas de gato*. Segundo a autora, isso ocorre em razão de uma incompreensão e estranhamento por parte dos adultos (professores e pais) acerca das expressões artísticas das crianças pequenas, considerando-as inadequadas e feias. Por isso, aquelas que são apresentadas aos pais ou levadas para casa precisam receber um retoque final das professoras responsáveis pela turma.

Ao serem questionadas com relação ao porquê dessa necessidade de o professor corrigir ou complementar o trabalho dos alunos, Tania justifica: “*Porque fica exposto. Porque tem uma comunidade que vai avaliar o seu trabalho, vai criticá-lo negativamente, não só positivamente. E aí, o professor não consegue viver com essa frustração*”. A docente chama a atenção para a avaliação dos pais e dos próprios colegas da escola, com relação às produções dos alunos.

Segundo Solange, essa produção é direcionada para seguir um padrão, um modelo do que já é socialmente definido como bonito e correto. A professora dá um exemplo de um grupo de professoras com as quais trabalhou na época do estágio e que permitiam que as crianças produzissem suas atividades da maneira delas. “*Contudo*”, ela reforça que geralmente isso não acontece, pois a maior parte das professoras “*já estão encaixadas em um padrão. Se você foge daquilo ali, já é motivo para ter confusão.*”

Silva (2012), em suas análises acerca do episódio do feijão, também se volta,

assim como as docentes da presente pesquisa, para o uso contraditório da palavra “livremente” no comando da atividade proposta. Segundo a autora, o controle da professora sobre as produções das crianças (desenhos, cores utilizadas) podem ser explicadas pela tendência dos adultos (no caso dos professores) em aprisionar o desenho, e outras expressões artísticas das crianças, ao concreto e/ou real e ao que, nesse modelo de real, é considerado correto, perfeito. Desse modo, tudo o que a criança produz que fuja a essa realidade e aos seus padrões hegemônicos é considerado errado, feio, incompleto ou simplesmente desprestigiado, o que leva as crianças a uma posição de *débito*, inibindo e restringindo suas possibilidades de elaboração do real, conseqüentemente, seus processos de imaginação e criação.

Renata, ao opinar sobre essa questão do controle docente sobre a produção das crianças, se refere à autonomia de cada professora em conduzir a dinâmica de sua sala de aula. Para ela, cada docente desenvolve o que é proposto (pelo currículo) a partir do que ela interpreta e internaliza das diversas teorias, articulando-as às suas experiências e convicções: *“Na minha opinião, cada professor é único, absoluto e autônomo na sala de aula”*.

Ou seja, embora o atual currículo da Secretaria de Estado de Educação do DF (CMEB) coloque como prioridade a criação de estratégias para o desenvolvimento da expressão criativa, sua implementação em sala de aula é realizada de forma muito individualizada e aleatória (Teixeira, 2016). De fato, não há – na maioria das instituições educacionais – um espaço para o sistemático acompanhamento, avaliação e discussão das propostas curriculares, de seus fundamentos e de como podem ser objetivamente implementadas em sala de aula.

Desse modo, nem todos os professores aderem às novas propostas, permanecendo dentro de uma linha de trabalho que acreditam que lhes assegura atingir, mesmo que

minimamente, o aprendizado proposto para os alunos. Muitos priorizam a reprodução de atividades já conhecidas e que, geralmente, se caracterizam pela repetição, treino, mecanização, em detrimento da imaginação/invenção/criação, como já abordamos anteriormente.

Como consequência – se referindo ao trabalho de alguns professores nas escolas de educação infantil, que limitam as expressões criativas dos alunos –, Renata chama a atenção para o papel central do professor no processo de constituição dos sujeitos. Ela parece acreditar que *o ser e sua essência são criados*.

As palavras da Professora Renata corroboram, portanto, o entendimento de Vigotski de que o ser humano e o desenvolvimento de suas funções psicológicas (especificamente humanas), especialmente sua atividade criadora, emergem a partir de condições sociais concretas, sendo fundamental, nesse processo, a mediação pedagógica do professor. Esta, a depender de como é desenvolvida e de sua intencionalidade, pode levar o sujeito rumo aos processos de criação e emancipação ou em direção à estagnação ou coibição de suas potencialidades criadoras.

Justamente, sobre esse processo de restrição do desenvolvimento dos processos de imaginação e criação dos alunos, Renata complementa dizendo: *“Eu vejo os nossos alunos muito travados. Eles podem fazer bagunça para sacanear os outros. Mas na hora de expor o que você está falando aí da imaginação criadora (...) Gente! Você vai fazer a atividade da figurinha, que é uma brincadeira que a gente faz em sala de aula (...) É história sequencial e eles não conseguem. Aí eu digo “Ah! Não! Tem que falar.” Aí, eles são obrigados a fazer qualquer coisa! Aí eles começam.”*

Renata atribui tal situação a vários fatores, relacionados à constituição e às contradições do sistema educacional e também à falta de consciência do professor de seu papel social. Ela explica: *“Então, eu acho que, em grande parte, junta o sistema. . . . A*

consciência real do professor do porque ele está fazendo aquilo ali. . . . Talvez falte essa questão da autoavaliação. Porque isso está latente na nossa cabeça todos os dias. Mas eu tenho que ter também um esforço para mudar a minha essência para eu também me adequar àquilo que pedem de mim”.

Da visão de Renata, podemos depreender que o sistema educacional cria estratégias, programas e até políticas que são paliativos para problemas considerados graves e que exigem mudanças estruturais. Ou seja, criam meios de remediar, oferecem soluções superficiais, imediatas e, aparentemente, satisfatórias (que melhoram as estatísticas) para evasão escolar, repetição, discrepância idade/série, sem considerar, em tais soluções, um efetivo aprendizado e desenvolvimento do aluno e um processo educacional transformador.

Renata associa esses aspectos à necessidade de uma compreensão crítica por parte dos professores de seu papel como educadores, das bases e dos objetivos que estão fundamentando *o que e como se ensina*, articulando-se teoria e prática. Como também é apontando por Renata, não há um momento para a autoavaliação, para uma reflexão sobre os aspectos e condições que determinam e constituem a subjetividade docente (sua essência) e sua práxis, de modo que consigam se desvencilhar de processos de subjetivação alienantes.

Tal reflexão, quando efetiva e verdadeira, como já dizia Freire (1987), não é uma especulação puramente intelectual, mas conduz inevitavelmente à ação, estabelecendo e constituindo com ela uma unidade, uma práxis que,

. . . sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens implica. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas

permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. (Freire, 1987, p. 66)

Destarte, após a retomada da leitura do episódio do feijão, Renata adverte que, nem sempre, nas turmas em que trabalha, ela consegue que os alunos realizem, livremente, uma atividade. A docente declara que, ao escutar a leitura do episódio, se reportou a sua turma e aos seus alunos e pensou “*Gente! Como é difícil conseguir que eles criem alguma coisa.*”, o que foi, em seguida, reforçado, ironicamente, por Tania: “*Livremente!*”

Renata registra que se identificou com a professora do episódio e explica sua afirmativa: “*às vezes, a gente queria que fosse livremente. E aí quando você vê que não vai sair, você começa dando umas dicas: com outra cor e tal. E aí quando você vê que eles não estão pegando de jeito nenhum, você faz a condução. Aí, claramente, eles pegam e vão, do meio para o final, pelo menos*”. A professora, em seguida, ressalta a questão das diferenças de desenvolvimento de uma turma para outra para justificar a forma como conduz suas intervenções nas atividades, pois para ela “*tem muito essa questão também do que a turma vai produzir com você*”.

Renata está se referindo, portanto, aos diferentes níveis de mediação que precisam ser realizados pelo professor em sala de aula, pois os conhecimentos já consolidados em cada turma e em cada aluno são diferenciados.

Mesmo havendo um repertório de aprendizados e conteúdos exigidos para cada série, o seu desenvolvimento, na prática, não é uniforme e homogêneo, pois depende de vários aspectos. Quando Renata se refere à sensibilidade do professor para essa questão, ela parece estar sinalizando a necessidade de investigar e compreender o que cada aluno já conhece e quais os desafios de seu aprendizado. A partir dessa observação, o professor

tem como promover intervenções pedagógicas diferenciadas e com intensidade de ajuda e apoios variados, possibilitando que os alunos sejam capazes de criar novos conhecimentos. É o que ela afirma quando diz: “*é a gente justamente perceber o que eles têm, ali, para te mostrar. Agora quando não dão conta, você sente que você precisa ajudar para que eles comecem a engatinhar naquilo ali*”.

Essa discussão feita por Renata e por outras professoras nesse episódio, especialmente quando questionam o uso da expressão *livremente* no episódio do feijão, nos remete às questões do campo educacional contemporâneo. Tais questões, sobre o papel e a função do professor no processo de ensino e aprendizagem, embora atuais, já tinham sido sinalizadas e analisadas por Vigotski no início do século XX. Na visão do autor, o professor não deve ter o papel de simples transmissor de informações e conhecimentos (como se fosse uma ferramenta da educação ou um *professor de estojo*), pois, desse modo, seu trabalho seria instrumentalizado e facilmente substituído por um livro ou por qualquer outro material de conhecimento. Nas palavras de Vigotski (2003, p. 297): “a transformação do homem em uma ‘máquina educativa’ o ofusca de forma extraordinária, por sua natureza psicológica”.

Vigotski chama a atenção, assim, para o papel dual conferido ao professor. Em um dado momento, este é considerado o detentor e fonte de todo conhecimento, podendo ser comparado a um dicionário ou manual, auxiliar e instrumento a serviço da educação e, em outro, é apenas um organizador do ensino que, gradativamente, perde sua função central no processo educativo.

O autor explica que essa mudança no papel do professor (antes considerado fonte principal do saber e depois visto apenas como um coadjuvante nos processos de ensino) se dá pela consideração equivocada da “energia ativa do próprio aluno, que deve buscar os conhecimentos, buscá-los sozinho, mesmo quando os recebe do professor, sem deglutir

o alimento que este lhe oferece” (Vigotski, 2003, p. 296). Tais princípios se assemelham ao que é denominado, nos dias de hoje, de “pedagogia do aprender a aprender” (conforme discutido no capítulo 3).

Tal concepção pedagógica defende que a educação deve priorizar o desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção do conhecimento (construtivismo); e não a socialização do conhecimento em si. Sua proposta consiste em um ensino centrado no aluno, em um aprendizado que se dá por meio da experiência e da ação, sendo o professor apenas um articulador, um organizador dos meios e recursos necessários nesse processo.

No entanto, para Vigotski, o professor é uma figura fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois seu papel vai além da *simples* transmissão de informações e conteúdos e não se limita a organizar o ambiente e os recursos necessários para os processos de aprendizagem. Padilha (2017), pautada nos princípios da perspectiva histórico-cultural, defende que o professor é um dos principais responsáveis – por meio da relação/mediação pedagógica intencional e sistematizada com seus aprendizes – por ampliar e propiciar a elaboração de conceitos científicos.

Sobre essa questão da mediação pedagógica, quando emerge a discussão entre as professoras acerca dos comandos e interdições realizadas pela professora no episódio do feijão, Renata lembra de suas intervenções em sala de aula. Ela pensa sobre a necessidade de mediar, dar sugestões e apoiar as crianças nas atividades por ela desenvolvidas, das quais muitas são propostas como produções livres. Renata apresenta a deflagração de um conflito, pois, ao mesmo tempo que exclama: “*E eu amo isso! É a gente justamente perceber o que eles têm, ali, para te mostrar*”, demonstrando o desejo de ver a criação/produção dos alunos, ela também observa que os alunos precisam ser ajudados em suas dificuldades.

Solange, no entanto, intervém na questão apontada por Renata e adverte que dar sugestões, traçar objetivos para as atividades, direcionar e criar meios para auxiliar a aprendizagem dos alunos faz parte do processo de mediação pedagógica, o qual é de responsabilidade do professor. A professora evidencia que tais intervenções são necessárias para que possa emergir a criação em sala de aula.

No caso do episódio do feijão, a história e as fases do crescimento já haviam sido exploradas e mesmo assim, como aponta Solange, a professora queria tudo “*do jeito que ela tinha pensado*”, não havendo aceitação ou permissão “*para o menino pensar diferente sobre a atividade*”. Em outros termos, a professora não proporcionou espaço para os alunos imaginarem e criarem a partir de suas experiências e conhecimentos já consolidados, para questionarem o que já existia e desenvolver, além disso, novos conceitos sobre o que é belo, bonito, bem como sua criticidade.

Na realidade, tais concepções de beleza e de perfeição são produzidas culturalmente, a partir de padrões estéticos estabelecidos em cada momento histórico (em uma determinada sociedade, povo ou classe). Como discutido por Vigotski (1999), em sua obra *Psicologia da Arte*, a (nossa) natureza humana (nos) permite diferentes gostos e conceitos estéticos, os quais são definidos e transformados de acordo com as condições e mediações sociais que nos circundam e constituem historicamente.

A criança, como afirma Renata e Solange, embora inserida socialmente, ainda não está totalmente formatada nos padrões estéticos socialmente estabelecidos. Entretanto, por meio da intervenção de um outro significativo (no caso, o professor), que lhe impõe certos modelos do que é bom, bonito e correto, já começam a internalizar e produzir julgamentos a partir de normas sociais fixas. Sobre isso, Solange assinala que “*a sociedade estabelece padrões e a gente tem que formatar essa criança nesse padrão. E aí, por mais que a criança não tenha essa limitação do belo e do bonito estabelecido pela*

sociedade, a gente coloca ela para ter aquilo”.

O argumento de Solange é completado por Meire quando esta afirma que o aluno “*perde a identidade*”, o que é refutado por Renata ao reiterar que “*alguns perdem. Mas é muito bonitinho! Queria comentar isso. Tenho certeza, pela experiência que a gente tem, que algumas crianças, no final desse trabalho, alguns fizeram laranja e amarelo*” [se referindo a cor que os alunos pintaram os feijões na atividade analisada]. Ao ser questionada pela pesquisadora o porquê de ela supor que isso aconteceu, Renata declara: “*Porque elas não conseguem ser engessadas! Graças a Deus!*”

Nesse momento, Renata enfatiza, e com muita convicção, que, mesmo diante das interdições docentes, estabelecimento de regras e padrões rígidos de produção, bem como aprisionamento da produção infantil aos modelos de representação do real, as crianças não podem ser totalmente tolhidas em sua atividade imaginária.

A docente ressalta que a atividade criadora, como parte da condição humana, não pode ser totalmente anulada, mesmo em situações consideradas adversas ao seu desenvolvimento, o que também pode ser evidenciado, nesta pesquisa, com relação ao trabalho docente. Este, mesmo circunscrito e determinado por estruturas sociais e de produção alienantes e opressoras, mantém sua essência criadora, ainda que em níveis e processos autorais diferenciados, conforme já abordamos.

A atividade imaginária/criadora e a linguagem, processos psicológicos imanentes e imprescindíveis para o desenvolvimento humano, imbricados dialeticamente ao trabalho, em seu sentido ontológico, constituem a gênese histórica e cultural do homem, e condição *sine qua non* para a diferenciação em relação aos outros animais. Isto é o que nos torna humanos: capazes não só de reproduzir nossa existência, mas de transformá-la e de nos transformar.

No entanto, mesmo sendo parte de nossa condição e essência humana, precisamos

estar atentos ao papel e ao impacto dos processos de escolarização, bem como da mediação docente na dinâmica de desenvolvimento ou de inibição dessa capacidade criadora. Em uma das análises de Solange, sobre o episódio do feijão, ela adverte para o fato de que muitas vezes os professores acabam *tolhendo* a possibilidade de os alunos se expressarem de diferentes formas e de recriarem a realidade, gerando no aluno insegurança e certa rigidez cognitiva. Ela enfatiza: “*Depois, mais na frente, pode criar até mesmo pessoas inseguras, que acham que só existe essa possibilidade. Por que na cabeça dele [do aluno], ele pode até ousar imaginar outra possibilidade. Mas ele fica inseguro*”.

Vigotski (2003), ao discorrer sobre essa questão do papel e função social dos professores, aponta que: “O trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida” (Vigotski, 2003, p. 301). Portanto, um trabalho pedagógico criador, para o autor, é indissociável de um papel criador e por que não dizer, revolucionário; exercido em diferentes esferas da vida humana (científica, política, econômica), em quaisquer atividades ou práticas sociais. Ele complementa que, desse modo, o termo escola que, em seu sentido etimológico significa ócio, se tornaria um espaço de desenvolvimento, indissociável, do trabalho e da vida.

Em razão disso, na concepção do autor bielorrusso, a profissão de professor teria que ser ocupada por aqueles considerados os mais aptos, no sentido de demonstrarem grande conhecimento e domínio sobre os saberes a serem partilhados. Vigotski (2003) defende que os critérios para exercer o trabalho de professor não devem ter como base a inspiração ou habilidades inatas, mas o conhecimento científico e amplo acerca das leis que orientam o processo educacional, buscando as bases de sua atuação na pedagogia científica e na psicologia.

Para ele, o papel do professor é central para o ensino, sendo dele exigido um “*exame superior de vida* para poder transformar a educação em uma criação da vida” (Vigotski, 2003, p. 301), pois, a partir dos conhecimentos científicos, a natureza e os fundamentos educacionais podem ser transformados. Vista de forma mais ampla, como uma *refundição do homem*, “a educação surge como o mais vasto problema do mundo, isto é, o problema da vida como uma criação” (Vigotski, 2003, p. 302).

É por meio do conhecimento, intencional e criticamente sistematizado, de sua intencionalidade e articulação com o processo histórico da vida social – na qual os sujeitos estão inseridos em seus diversos âmbitos – que se promove o desenvolvimento dos conceitos científicos. Estes, por sua vez, possibilitam uma compreensão mais complexa da realidade, de suas contradições, e propiciam a formação de uma consciência de classe, ou seja, das condições, desafios e possibilidades que cada sujeito, junto ao seu coletivo, tem de atuação e criação nas várias dimensões da vida.

Desse modo, discutir sobre a agencialidade (com todas as implicações do termo e as diferenças em relação à perspectiva histórico-cultural) do professor – sobre sua formação inicial e continuada, sobre mudanças e reformas na estrutura e funcionamento do sistema educacional sem focar na socialização de um conhecimento que promova, por meio da inserção coletiva uma consciência de classe – é insuficiente para a consolidação de atividades e processos educativos emancipatórios.

Somente a partir de um conhecimento elevado acerca da educação e de sua função social, o trabalho educativo, que tem para Vigotski sua maior expressão na relação professor-aluno, pode promover o desenvolvimento da potência criadora e revolucionária de cada sujeito. Isso implica um domínio amplo por parte dos educadores acerca dos princípios, conteúdos a serem socializados e da realidade nas quais são produzidos (suas contradições e determinações históricas).

Capítulo 8 – Resultados: comentários gerais

Este trabalho investigativo é norteado, como podemos reafirmar, por uma compreensão da atividade criadora como uma dimensão ontológica do desenvolvimento humano que, no e pelo trabalho e em intrínseca relação com imaginação e os processos de significação, se amplia ou se restringe, de acordo com condições e determinações concretas, históricas e culturais, nas quais o sujeito está inserido.

Reconhecemos também que o contexto educacional é permeado por concepções contraditórias e hegemônicas acerca do que é uma atividade criadora, geralmente compreendida como uma ferramenta, habilidade ou competência externa aos sujeitos (e muitas vezes denominada de criatividade).

Nessa linha, objetivamos: 1) identificar quais situações pedagógicas eram consideradas atividades criadoras pelas docentes pesquisadas e os significados por elas partilhados acerca de tais atividades; 2) analisar os sentidos produzidos pelas docentes acerca da atividade criadora no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas; 3) problematizar os fatores histórico-culturais que favorecem ou limitam o desenvolvimento de atividades criadoras no contexto escolar.

Partindo de tais objetivos, destacamos dos capítulos referentes aos resultados (5, 6, e 7) algumas análises centrais relacionadas aos episódios investigativos.

No capítulo 5, eixo 1, por exemplo, evidenciamos que:

1) A compreensão docente acerca da atividade criadora está restrita à resposta ou ao seu resultado no aluno (por meio de seu aprendizado ou manifestação de envolvimento, interesse e engajamento com a tarefa);

2) As docentes reconhecem parcialmente o que constitui as especificidades do trabalho, no que tange aos seus aspectos criadores. De fato, alienadas e precarizadas

dos/nos sentidos de produção de seus trabalhos, elas apresentam dificuldades em perceber a dimensão autoral do ofício pedagógico;

3) Em situações particulares de co-análise da prática pedagógica, as professoras participantes da pesquisa conseguem identificar que a atividade criadora pode ser propiciada em situações pedagógicas que envolvem o trabalho coletivo e dialógico com os alunos.

O primeiro aspecto evidenciado está relacionado à quase total simultaneidade entre o processo e o resultado do trabalho educativo (conforme discutido no capítulo 5), o que leva as docentes a identificarem suas atividades criadoras a partir de seu resultado, associado à resposta do aluno. Outra questão que se depreende desse item é uma não identificação laboral com relação aos processos (e também resultados) do trabalho docente. De fato, no atual sistema social, as dicotomizações experimentadas na vida laboral tornam cada vez mais distante e estranha a ação desenvolvida da subjetividade daquele que a desenvolve, no caso o professor. Este vive um processo gradativo de distanciamento do significado ou do objetivo social do trabalho educativo. Isso está diretamente relacionado com a dificuldade de perceber-se autor e criador no cotidiano laboral.

A partir do trabalho que emerge no campo, notamos que as professoras reconhecem (e produzem novos sentidos, a partir dos significados compartilhados) sobre suas atividades criadoras, identificando-as nas situações pedagógicas que envolvem o trabalho coletivo e colaborativo com e entre os alunos. As docentes apontam que tais situações: a) são dinâmicas e desafiadoras; b) saem de uma rotina, de um padrão mecanizado e repetitivo; c) geram polêmicas, conflitos pedagógicos; d) propiciam a troca de saberes e experiências entre os alunos; e) possibilitam a expressão de pensamentos/ideias diferenciados e divergentes; f) permitem que os alunos exponham o

que já sabem sobre determinado conteúdo ou temática estudada (conhecimentos e capacidades consolidadas); e g) desenvolvem novos conhecimentos/capacidades cognitivas (que, conforme já discutido, fazem parte da zona de desenvolvimento próximo subjetiva – de cada aluno).

Para as docentes, essas situações coletivas de aprendizagem têm um impacto fundamental no desenvolvimento dos alunos, envolvendo processos de imaginação/criação em sala de aula. As professoras também apontam que as atividades descritas são realizadas, principalmente, quando elas estão introduzindo novos conteúdos, momento que envolvem o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e utilização de recursos mediacionais diferenciados que desafiam cognitivamente os alunos.

Desse modo, nas situações pedagógicas apresentadas são evidenciados:

a) processos de criação por parte das docentes que, ao introduzir um conhecimento novo, criam novas estratégias de ensino e mediações pedagógicas desafiadoras;

b) processos criadores por parte dos alunos. Estes, por meio da produção conjunta e compartilhada, elaboram novos conhecimentos, com base nos conteúdos socializados com a professora e seus pares. Tais aspectos, reafirmamos, caracteriza essas situações pedagógicas como momentos extremamente criadores.

Portanto, enfatizamos que os elementos abstraídos das dinâmicas dialógicas estabelecidas no decorrer desse processo investigativo, nos traz evidências de que o desenvolvimento de atividades criadoras, de fato, é mais elaborado quando ocorre um planejamento/ uma intervenção pedagógica deliberada.

As análises também apontaram a importância da heterogeneidade nas relações pedagógicas como importante elemento para o desenvolvimento da imaginação e criação de novas ideias/conhecimentos no contexto da sala de aula. Essas reflexões vêm ao encontro de pressupostos básicos da psicologia histórico-cultural, acerca do fundamental

papel do outro e da imitação (em sentido amplo) nos processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, aquelas que se encontram na zona de desenvolvimento próximo.

No entanto, depreendemos no capítulo 6, eixo 2, que, embora as docentes identifiquem e detalhem as situações pedagógicas consideradas criadoras, elas não conseguem dispor de tempo para a reflexão e planejamento sistemático e coletivo de sua prática pedagógica. Isso ocorre em razão das várias exigências, atribuições e modos de organização do contexto escolar.

É importante lembrar, ao analisar os dados, que a atividade docente sempre envolve alguma dimensão criadora, pois mesmo quando as professoras não têm consciência do que (e se) estão criando, ou quando acham que estão apenas imitando ou reproduzindo o que já foi realizado por elas ou por outros, elas já estão criando. Nessa linha, observamos, a partir dos processos de co-análise das participantes, como apontado ainda no capítulo 6, diferentes dimensões criativas no trabalho das professoras, identificadas nas situações pedagógicas nas quais:

a) a professora fica presa a uma atividade previamente elaborada por uma colega, acrescentando pequenas inovações para a adequação da atividade à realidade atual de sua turma e/ou conteúdo ensinado;

b) a professora “dá a sua cara” à atividade, criando novos modos de fazer a partir da atividade produzida pelo outro, utilizando-se para isso de recursos da fantasia/imaginação;

c) a professora, a partir das experiências e saberes compartilhados, consegue criar uma atividade inusitada. Ela cria “*algo que não existia*”, que ela “*deu a forma a partir dali.*”

É importante assinalar que a última dimensão de criação elencada está associada às situações pedagógicas nas quais as docentes rompem criativamente com os

significados (ideologias já consolidados e naturalizados) e exigências impostas pelo *status quo*. Em tal nível, as docentes estão promovendo atividades que ampliam os sentidos, os processos de imaginação, impactando o desenvolvimento dos alunos.

Tais atividades educativas podem, como apontado por Tonet (2014), ter um caráter emancipador, na medida em que, gradativamente, proporcionem aos sujeitos o acesso mais amplo possível ao patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico conquistado pela humanidade; a compreensão de seu processo histórico e as raízes sócio-históricas da realidade que os circunda.

Nessa direção, e a partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, defendemos que uma educação emancipadora é aquela que permite aos sujeitos o pensar sobre o próprio pensar, possibilitando um processo de autoconsciência acerca das condições históricas, físicas, materiais e ideológicas que determinam suas escolhas, crenças, vontades e paixões.

No capítulo 7 (eixo 3), episódio 7, observou-se que as docentes se veem presas às rotinas escolares, às atividades que seguem um padrão tão repetitivo e mecanizado que engessam a prática pedagógica. Tal situação provoca estagnações e obstaculizam o desenvolvimento do ofício e das potencialidades humano-genéricas vinculadas ao trabalho.

Em termos luckasianos, há um descompasso entre a generalidade social objetiva e a generalidade dos sujeitos que compõem essa sociabilidade, por meio dos obstáculos historicamente produzidos que limitam o *devir-humano* e a explicitação de suas singularidades humano-genéricas, o que é caracterizado por Lessa (2012, p. 153) como “solo genético das alienações”.

No caso do contexto educacional, tais contradições são asseveradas, dentre outros fatores, pela crescente precarização, proletarização e intensificação do trabalho docente,

cujos prejuízos aos processos de ensino-aprendizagem acabam, muitas vezes, sendo apropriados e naturalizados pelas próprias docentes como falhas de caráter individual no desempenho profissional. Em decorrência, como assinalado por Tania, as professoras avaliam seu trabalho *por baixo*.

Contudo, no episódio 8, elas afirmam que, mesmo diante de interdições, estabelecimento de regras e padrões rígidos de produção em sala de aula (e as recorrentes tentativas de aprisionar os diversos modos de expressão infantil (frente à representação do real), as crianças não podem ser totalmente tolhidas em seus processos e atividades imaginárias. As docentes compreendem, a partir da análise de sua prática pedagógica, que a atividade criadora é parte da condição humana, não podendo ser completamente anulada no processo de desenvolvimento. Todavia, apontam também que, para a ampliação dos processos de imaginação/criação dos alunos, a consciência do professor acerca da importância da qualidade de suas mediações pedagógicas, no sentido de favorecer e valorizar as produções e expressões infantis em sala de aula, é imprescindível.

Em uma tentativa de síntese para uma temática tão complexa, defendemos, a partir das bases teóricas e análises abstraídas do processo da pesquisa aqui apresentada, que o trabalho docente, por ser uma teleogia secundária, tem como objetivo primeiro atingir e desenvolver outras consciências. Por isso, mesmo sendo desenvolvida em uma arena de lutas e embates sociais – em situações consideradas adversas e contraditórias, circunscrita e determinada por estruturas sociais e de produção alienantes – a prática pedagógica também mantém sua essência criadora, mesmo que em níveis ou dimensões diferenciadas, como destacado anteriormente.

Além disso, as situações pedagógicas apontadas pelas docentes como promotoras de processos de imaginação/criação em sala de aula enfatizam a dimensão (ontológica) sociogenética da imaginação. Elas também demonstram que a imaginação (ou a produção

imaginária) envolve toda a configuração do sistema psicológico complexo e os processos de significação em toda produção/atividade criadora, que caracteriza essencialmente o trabalho social/humano.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico se constitui como um processo criador, por promover, conforme assinala Vigotski (2003), uma troca de vivências, constantes tensionamentos, emoções, pensamentos, vontades. O autor compara o trabalho pedagógico ao processo de criação artística, no sentido de que ele parte de inadequações, desconfortos, situações de conflito para um constante processo de adaptação e de busca do novo.

De fato, analisada por essa ótica, a educação e a vida se constituem em um contínuo sistema de criação, no qual se desenvolve uma trajetória de desafios, tensões, fracassos e superações rumo ao estabelecimento de novas formas de agir, pensar, sentir, imaginar e criar. Em um tempo histórico orientado ao futuro em que:

. . . a vida do homem se transformará em uma criação ininterrupta, em um ritual estético, que não surgirá da aspiração de satisfazer algumas pequenas necessidades, mas de um ímpeto criador consciente e luminoso. A alimentação e o sono, o amor e o jogo, o trabalho e a política, cada um dos sentimentos e cada uma das ideias se transformarão em objeto da criatividade. O que hoje se realiza nos limitados âmbitos da arte, posteriormente impregnará a vida inteira, e a vida se tornará um trabalho criador. (Vigotski, 2003, p. 304)

Capítulo 9 - Considerações finais

Relembrando as premissas marxianas, nas quais se fundamentou esta investigação, o homem se constitui como ser social no e pelo trabalho, em sua dimensão ontológica, desenvolvendo por meio das atividades a ele relacionadas, a capacidade de criar, transformar e projetar a realidade e a si mesmo. Desse modo, o trabalho, nessa acepção, consiste em *uma ação/transformação intencional do homem sobre a natureza orientada a um fim*.

Em uma perspectiva lukacsiana, trata-se de um *pôr teleológico*, de uma *consciência que põe fins*, estando, intrinsecamente, associado à capacidade humana de idear previamente, de imaginar e elaborar de modo consciente os fins de suas atividades (em um processo teleológico). Nesse sentido, é por meio do trabalho que é instaurado no desenvolvimento humano um contínuo processo de criação e transformação da realidade e, dialeticamente, do próprio homem.

Para a psicologia histórico-cultural, que tem suas bases assentadas no materialismo histórico e dialético, a atividade criadora, em uma indissociável combinação com os processos de imaginação, significação, em ação recíproca com o trabalho, está na gênese de todas as trajetórias de transformação/desenvolvimento da humanidade. Com efeito, convém reafirmar, a imaginação ou atividade imaginária, concebida segundo a perspectiva teórica deste trabalho como complexo sistema funcional, “precede toda e qualquer outra forma de atividade humana de natureza *criativa*; o que permite afirmar que, em última instância, o *imaginário* é o que define a condição *humana* do homem” (Pino, 2006, p. 48).

Isto posto e com base nos principais resultados deste processo investigativo, elencados no capítulo anterior, alguns apontamentos finais, mas não totalmente conclusivos, merecem destaque. O primeiro deles é que o trabalho coletivo, as

experiências sociais e de colaboração promovidas em sala de aula, apontados nesta pesquisa como fundamentais para o desenvolvimento de atividades que promovem a imaginação e a criação, só podem ser desenvolvidos por um planejamento e ação deliberada das professoras, responsáveis pelos processos de desenvolvimento/execução do trabalho pedagógico. Porém, é importante observar que as docentes só conseguiram pensar e apontar tais premissas a partir de um processo de co-análise de suas práticas, articulado a estudos e discussões coletivas relacionados à temática *atividade criadora e imaginação na escola*, que ampliou os seus sentidos e definições acerca do que é criar e de como elas criam em suas práticas.

Pode-se depreender desse aspecto um segundo ponto, relacionado ao fato de que as análises e discussões propiciadas nos encontros com o coletivo docente e em situações de autoconfrontação também favoreceram uma ampliação da compreensão das docentes acerca dos aspectos que tangenciam e constituem suas atuações pedagógicas, bem como dos fatores e situações pedagógicas que podem fazer emergir atividades criadoras. Em outros termos, os processos dialógicos produzidos durante a pesquisa, mediados pela pesquisadora, permitiram que as docentes expressassem e debatessem os significados e sentidos que elas atribuem ao seu trabalho. Em razão disso, elas puderam perceber e apontar as contradições e determinações históricas e concretas do sistema educacional/social, que restringem o desenvolvimento de práticas criadoras e caminhos que as libertem (e aos seus alunos) de rotinas e padrões de atuações massificadores e a-críticos.

Tais práticas padronizadas e desenvolvidas a partir de concepções hegemônicas de ensino-aprendizagem, de visões dicotomizadas de imaginação/cognição não priorizam o desenvolvimento de processos criadores e, geralmente, não propiciam produções interrogativas, suspeitas, surpresas, uso da imaginação e/ou fantasia em sala de aula.

Uma terceira questão central observada no trabalho investigativo é que a maior parte dos estudos sobre criatividade, aqui elencados, se detêm na análise ou detalhamento de aspectos superficiais, manifestos nos ambientes institucionais/organizações e/ou pelo indivíduo que podem favorecer ou limitar a expressão criativa. Mesmo nas pesquisas que dizem focalizar os processos de criação, tentando integralizar múltiplas dimensões em sua caracterização/definição, não são aprofundadas questões relacionadas às condições concretas nas quais os processos criadores se desenvolvem. De um modo geral, é desconsiderada a gênese histórico-cultural da atividade criadora, bem como seu desenvolvimento a partir das relações vivenciadas nas experiências sociais.

No atual contexto de produção capitalista – regido por metas de acumulação de capital, produção de mais valia, privatização de bens e serviços por meio da exploração da força de trabalho – a criatividade é entendida como uma competência, habilidade ou ferramenta por excelência, a ser adquirida e desenvolvida para servir ao capital e às rápidas mudanças e diversas exigências do atual mundo do trabalho. Nesse ínterim, a criação e a inventividade se limitam a atender às necessidades mercadológicas, mesmo que indiretamente, como acontece no contexto do trabalho educativo.

Tal conjuntura não permite aos trabalhadores, mesmo no caso das professoras, desenvolverem de forma ampla e consciente sua potência criadora, tampouco sua subjetividade, de modo a elevá-la aos patamares de desenvolvimento atingidos pelo gênero humano. Devido aos processos alienantes e condições de precarização e fragilização do trabalho, aos quais estão submetidas, e à dificuldade de organização e implementação de ações/reflexões (no sentido freiriano) coletivas no contexto das escolas e em termos de classe, obstaculizam-se os processos de conscientização das docentes acerca das contradições vivenciadas no cotidiano escolar. Como consequência, a potência da dimensão criadora de seu trabalho, como um processo de incessante transformação da

realidade e de si mesmas, também é diminuída.

Desse modo, a presente pesquisa – unindo-se aos esforços de outros estudos, atuais e que ainda serão realizados, na interface entre a Psicologia e a Educação, principalmente aqueles vinculados aos pressupostos da psicologia histórico-cultural e suas bases marxianas – alerta para a necessidade dos pesquisadores estarem atentos às condições concretas de produção nas quais o trabalho docente está sendo, efetivamente, desenvolvido. Como visto nesta pesquisa, o trabalho educativo pode ser distorcido, aprisionado a objetivos, metas e exigências que o distanciam de sua essência criadora e de seu caráter transformador. Mesmo a atividade criadora sendo uma dimensão ontológica que define o humano e que constitui cada sujeito e sua subjetividade humano-genérica, as condições sociais nas quais ela é produzida podem impor dificuldades ao seu desenvolvimento e objetivação. Ou seja, mesmo não podendo ser totalmente anulada, às custas de se acabar com o devir do homem e com seu contínuo processo de criação e produção histórica e cultural, seu desenvolvimento nos atuais moldes de sociabilidade, pode ser desvirtuado de seus fins emancipatórios e de propulsão do desenvolvimento humano, transformando-se em mais uma forma de servir à lógica do capital.

Depreende-se então, que o problema aqui apontado não se refere a saber se existe (ou não) atividade criadora na sala de aula. O problema está em observar, empiricamente, em quais condições os processos de criação têm ocorrido no cotidiano escolar e o impacto dessas condições para o desenvolvimento dos alunos e dos professores. Propõe-se um movimento de sair da casca ou de análises superficiais acerca da questão estudada e adentrar o terreno das relações objetivas que são travadas no interior da escola.

Para além das noções comumente associadas à criatividade e, a partir de uma compreensão efetiva e não apenas aparente dos diversos aspectos e multideterminações que constituem a realidade da escola e o trabalho pedagógico nela desenvolvido,

poderemos apontar e vislumbrar novos horizontes sociais, nos quais a criação (como atividade imprescindível ao desenvolvimento humano omnilateral) possa ser o centro da atividade educacional.

Referências

- 12 minutos. (n.d.). *Todd Lubart*. Recuperado de <https://12min.com.br/authors/todd-lubart>
- Abonizio, G. (2012). Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. *Ensino de Sociologia em Debate - Revista eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL*, 1(1), 1-28. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf>
- Alcântara, N. (2014). *Lukács Ontologia e Alienação*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Alencar, E. M. L. S. (1996). *A gerência da criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações*. São Paulo: MAKRON Books.
- _____. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8(15), 165-178.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Rodrigues, A. M. (1990). Avaliação a médio prazo de um programa de treinamento de criatividade para professores do ensino do primeiro grau. *Estudos de Psicologia*, 1(1), 79-97.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 63-69. doi: 10.1590/S0102-79722003000100007
- _____. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), 59-65. doi: 10.1590/S0102-37722008000100007
- _____. (2010). Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 13-24. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100003

- Antunes, R. (2015). A sociedade da terceirização total. *Revista da ABET*, 14(1), 6-14.
Recuperado de <http://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/25698>
- Arruda, T. S. (2014). *A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17574>
- Assis, L. C. (2009). *Práticas e atributos pessoais que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos alunos da educação infantil* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1943>
- Anjos, D. D. (2013). *A profissão docente em questão: Gênero de atividade, gênero do discurso e habitus* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo). Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251019/1/Anjos_DanielaDias_dos_D.pdf
- Assunção, A. A., & Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, 30(107), 349-372. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>
- Barbosa, S. J., & Silva, M. A. (2010, abril-maio). *A intensificação do trabalho docente na escola pública: novas atribuições*. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Brasileiro e VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recuperado de <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/104.pdf>
- Bakhtin, M. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem* (16ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M., & Perzycka, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

- Profesorado*, 13(1), 51-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922006>
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, 19(44), 19-32. doi: 10.1590/S0101-32621998000100003
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind – Myths and mechanisms*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Calvi, K. U. (2007). *Serviço social e conselhos de políticas e de direitos: contradição entre o projeto ético-político e a condição de assalariamento* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo). Recuperado de <http://www.ssrede.pro.br/wp-content/uploads/2017/06/t11.pdf>
- Canan, S. R. (2016). *Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.
- Cardozo, M. M. (2010, maio). *Educação e formação no sistema capitalista*. Trabalho apresentado no VII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade. Recuperado de http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/mariana_montagnini_cardozo_educacao_e_formacao_no_sistema_capitalista.pdf
- Carmo, F. M. (2008). *Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Ceará). Recuperado de http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3165/1/2008_Tese_FMCARMO.pdf

- Chang, C., Chuang, H., & Bennington, L. (2011). Organizational climate for innovation and creative teaching in urban and rural schools. *Quality & Quantity*, 45(4), 935-951. doi: 10.1007/s11135-010-9405-x
- Compton, A. (2007). What does creativity mean in English education? *Education 3-13*, 35(2), 109-116. doi: 10.1080/03004270701311911
- Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 659-675. doi: 10.1590/S1413-73722011000400016
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- _____. *O trabalho e o poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2018). *Virginia Kastrup*. Recuperado de <http://lattes.cnpq.br/0516666558156215>
- Costa, M. T. M. S., & Silva, D. N. H. (2012). O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 55-62. doi: 10.1590/S1413-73722012000100007
- Costa, M. T. M. S., Silva, D. N. H., Cruz, E. A. P. S., & Pederiva, P. L. M. (2017). Imaginação e conhecimento na escola para além da verdade científica. *Revista de Ciências Humanas*, 51(1), 56-72. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n1p56/34474>
- Cropley, A. J. (1997). *More ways than one: Fostering creativity in the classroom* (4^a ed.). Greenwich, Connecticut, Estados Unidos: Ablex Publishing.
- Cruz, M. N. (2005, julho). *Sobre as relações entre imaginação e linguagem: a narrativa da criança*. Trabalho apresentado no 15º Congresso de Leitura do Brasil,

- Campinas, São Paulo. Recuperado de <http://www.unimep.br/~mncruz/sobre-as-relacoes>
- _____. (2011). Imaginação, linguagem e elaboração do conhecimento. In A. L. B. Smolka, & A. L. H. Nogueira (Eds.), *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura* (pp. 85-103). São Paulo: Mercado das Letras.
- _____. (2015). Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Cadernos Cedes*, 35(spe), 361-374. doi: 10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154116
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Dacey, S. J., & Lennon, H. K. (2000). *Kreativita (Creativity)*. Praga, República Checa: Grada Publishing.
- Dal Rosso, S. (2006). Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 4(1), 65-92. doi: 10.1590/S1981-77462006000100005
- Das, S., Dewhurst, Y., & Gray, D. (2011). A Teacher's Repertoire: Developing Creative Pedagogies. *International Journal of Education & the Arts*, 12(15), 1-39. Recuperado de <http://www.ijea.org/v12n15>
- Delari, A., Jr. (2010). *A linguagem como constitutiva dos papéis sociais: reflexões sobre linguagem e psicologia concreta em L. S. Vigotski* (mimeo).
- Delgado, E. C. (2012). La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. III(4), 115-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4231952>
- Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, 15(1), 195-224. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>

- Dikici, A. (2014). Relationships between Thinking Styles and Behaviors Fostering Creativity: An Exploratory Study for the Mediating Role of Certain Demographic Traits. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 179-201. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1038772.pdf>
- Duarte, J. F. (2011). *Trabalho docente em tempos de neoliberalismo* (Dissertação de mestrado Universidade de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/10905>
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, (71), 79-115. Recuperado de <http://stoa.usp.br/mpp5018/files/-1/19822/A+anatomia+do+homem+%C3%A9+a+chave+da+anatomia+do+maca+co.pdf>
- _____. (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 35-41. doi: 10.1590/S1413-24782001000300004
- Dudová, I., & Cíba, J. (2015, março). *Application of creativity in the educational process*. Trabalho publicado na CBU - International Conference on Innovation, Technology Transfer and Education, Praga, República Checa. doi: 10.12955/cbup.v3.589
- Elhammoumi, M. (2010). Is ‘back to Vygotsky’ enough? The legacy of socio-historicocultural psychology. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 661-673. doi: 10.1590/S1413-73722010000400002

- Engels, F. (1999). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem* [Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores]. Recuperado de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fidalgo, N. L. R., & Fidalgo, F. (2009). Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In M. A. M. Oliveira, & N. L. R. Fidalgo (Eds.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade* (pp. 91-112). Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 85-91. doi: 10.1590/S0102-37722005000100012
- _____. (2012). Autoconceito e Clima Criativo em Sala de Aula na percepção de alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 17(2), 195-203. doi: 10.1590/S1413-82712012000200003
- Fonseca, V. (2009). Aprender a reaprender: a educabilidade cognitiva do século XXI. *Perspectivas Online*, 3(11), 1-11. Recuperado de https://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/390/301
- Franco, L. L. M. M., & Moraes, K. N. (2012). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. *Revista Retratos da Escola*, 6(11), 511-514. Recuperado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/225/413>
- Frigotto, G. (2010). A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In G. Frigotto, & M. Ciavatta (Eds.), *A experiência do trabalho e a educação básica* (3ª ed., pp. 17-31). Rio de Janeiro: Lamparina.

- Galvanin, B. (2005). Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. *Hórus - Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, (3). Recuperado de <http://docplayer.com.br/219199-Reforma-do-sistema-educacional-dos-anos-90-breves-consideracoes-sobre-os-aspectos-historicos-economicos-e-politicos.html>
- Gama, R. C. (2016). *Escola e atividade criadora: as significações do professor* (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19042>
- Garcia, M. M. A., & Anadon, S. B. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*. 30(106), 63-85. doi: 10.1590/S0101-73302009000100004
- Gardiner, P. (2017). Rethinking feedback: Playwriting pedagogy as teaching and learning for creativity. *Teaching and Teacher Education*, 65, 117-126. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.009
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Ghandi*. Nova York: Basic Books.
- Giannetti, S. A. L. (2016). *Criatividade e cognição inventiva no primeiro ano do Ensino Fundamental* (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-25072016-150233/pt-br.php>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nova York: McGraw-Hill.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of self-concept of children and adolescents. In A. M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of a child: Obtaining Self Reports from*

- Children and Adolescents* (pp. 292-325). Massachusetts, Estados Unidos: Allyn & Bacon.
- Hämäläinen, R., & Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review, 6*(3), 169–184. doi: 10.1016/j.edurev.2011.08.001
- Hong, E., Hartzell, S., & Greene, M. (2009). Fostering Creativity in the Classroom: Effects of Teachers' Epistemological Beliefs, Motivation, and Goal Orientation. *Journal of Creative Behavior, 43*(3), 192-208. doi: 10.1002/j.2162-6057.2009.tb01314.x
- Hypolito, A. M., Vieira, J. S., & Pizzi, L. C. V. (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras, 9*(2), 100-112. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/reestruturacao-curricular-e-auto-intensificacao-do-trabalho-docente>
- Hungaro, E. M. (2008). *Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275149>
- Iijima, D. W., & Szymanski, M. L. S. (2015). Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem. *Educação Unisinos, 19*(2), 261-272. doi: 10.4013/edu.2015.192.10
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Rio de Janeiro: Vozes. Recuperado de: <https://we.riseup.net/assets/71202/illich-sociedade-sem-escolas.pdf>.

- Jónsdóttir, S. R. (2017). Narratives of creativity: How eight teachers on four school levels integrate creativity into teaching and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 127–139. doi: 10.1016/j.tsc.2017.02.008
- Jones, R. H. (2017). *A criatividade sob a ótica da psicologia histórico-cultural: uma tentativa de superação de suas múltiplas concepções* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Paraná). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1884/48228>
- Junior, W. P. M., & Maués, O. C. (2014). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, 39(4), 1137-1152. doi: 10.1590/S2175-62362014000400010
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2005). The amusement park theory of creativity. In J. C. Kaufman, & J. Baer (Eds.). *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 321–328). Nova Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a12.pdf>
- Kuenzer, A. Z. & Caldas, A. (2009). Trabalho docente: comprometimento e resistência. In M. A. M. Oliveira, & N. L. R. Fidalgo (Eds.), *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade* (pp. 19-48). Campinas, SP: Papirus.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lénine, V. I. (2006). *Hegelianos de Esquerda ou Jovens Hegelianos*. Dicionário Político - Marxists Internet Archive. Recuperado de

https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/h/hegelianos_esquerda.htm

Lessa, S. (2001). Lukács e a ontologia: uma introdução. *Revista Outubro*, 83-100.

Recuperado de <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-06.pdf>

Lessa, S., & Tonet, I. (2011). *Introdução à filosofia de Marx* (2a ed.). São Paulo: Expressão Popular.

Lessa, S. (2012). *Mundo dos homens: trabalho e ser social* (3a ed.). São Paulo: Instituto Lukács.

_____. (2014). Apresentação. In Alcântara, N., *Lukács: Ontologia e Alienação* (pp. 11-14). São Paulo: Instituto Lukács.

Lima, M. F. (2009). *Trabalho, reprodução social e educação em Lukács* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará, Ceará). Recuperado de <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Marteano%20Ferreira%20de%20Lima.pdf>

Lipovetsky, N. (2011). *Formação e trabalho docente: da crítica ideal à crítica construída* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Goiás). Recuperado de <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1090>

Lima, M. F. (2014). *A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará, Ceará). Recuperado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8601>

Lopes, F. M. N. (2013). O duplo aspecto da educação: via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética. *Revista da FAEEBA* -

- Educação e Contemporaneidade*, 22(39), 63-72. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/326/276>
- Loureiro, B. R. C. (2010). O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. *Verinotio - Revista online de educação e ciências humanas*, (11), 14-22. Recuperado de <http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>
- Löwy, M. (1991). *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista* (7ª. Ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>
- Lukács, G. (1981). *Per una Ontologia dell'Essere Sociale* (Cap. 1- Tomo II) [Tradução de I. Tonet]. Roma: Riuniti.
- _____. (2013). *Para uma ontologia do ser social II* [Tradução de N. Schneider, I. Tonet, & R. V. Fortes]. São Paulo: Boitempo.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral* (2a ed., vol. 1) [Tradução de P. Bezerra]. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.
- Maheirie, K., Zanella, A. V., Da Ros, S. Z., Titon, A. P., Werner, F. W, Urnau, L. C., & Cabra, M. G. (2007). Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. *Revista do Departamento de Psicologia. UFF*, 19(1),145-154. doi: 10.1590/S0104-80232007000100011
- Maheirie, K., Smolka, A. L. B., Strappazzon, A. L., Carvalho, C. S., & Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(1), 49-61. doi: 10.1590/0103-166X2015000100005

- Martínez, A. M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Martinez, A. P. A. (2015). A criança, a escola e a educação estética. In P. L. M. Pederiva, & A. P. A. Martinez (Eds.), *A escola e a educação estética* (pp. 15-23). Curitiba, Paraná: CRV.
- Martins, L. M. (2006, outubro). *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado de http://www.histedbr.unir.br/downloads/3786_as+aparencias+enganam+_+divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas.pdf
- Marx, K. (1996). *O capital, Tomo I* [Tradução: R. Barbosa, & F. R. Kothe.]. São Paulo: Ed. Nova Cultural.
- _____. (2003). O trabalho estranhado: extrato [Tradução: J. Ranieri]. *Idéias*, 9(2)/10(1), 455-472.
- Marx, K., & Engels, F. (1998). *A ideologia alemã* (2ª. ed.) [Tradução: L. C. C. Costa]. São Paulo: Martins Fontes.
- Medeiros, J. L., & Pires, L. L. A. (2014, novembro). *Formação de professores no contexto das políticas neoliberais: descaminhos para a formação unitária*. Trabalho publicado no II Seminário de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática e XI Semana de Licenciatura, Jataí, Goiás, Brasil.
- Mendonça, F. L. R., & Silva, D. N. H. (2015). *Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia*. Curitiba: Appris.

- Menezes, V. I., & Codo W. (2006). O que é burnout? In W. Codo (Coord.). *Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação* (pp. 237-254). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Mészáros, I. (1981). *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Monteiro, A. S., Morais, M. F., Braga, A. C., & Nakano, T. (2013). Representações sobre Criatividade: Diferenças entre Docentes Portugueses do Ensino Básico e Secundário. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 6(1), 327-357. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/32392>
- Moore, B. C. (2015). Dave Hill: Marxist Essays on Neoliberalism, Class, 'Race', Capitalism and Education. *Capital & Class*, 39(2), 405-407. Recuperado de <https://www.questia.com/read/1G1-423235278/dave-hill-marxist-essays-on-neoliberalism-class>
- Nakano, T. C. (2009). Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 45-53. doi: 10.1590/S1413-85572009000100006
- Namura, M. R. (2003). *O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács* (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17169>
- Nascimento, M. I. M. (n.d). *Estágio de desenvolvimento tardio/capitalismo tardio/capitalismo contemporâneo*. HISTEDBR. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_capitalismo_tardio.htm

- Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, 19(spe), 14-20. doi: 10.1590/S0102-71822007000400004
- Neto, A. B. S. (2014). *Universidade, ciência e violência de classe*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Newton, L., & Beverton, S. (2012). Pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 165– 176. doi: 10.1016/j.tsc.2012.02.002
- Nuñez, I. B., & Santos, F. A. A. (2012). O professor e a formação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão? *Holos*, 2, 148-165. doi: 10.15628/holos.2012.797
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1127-1144. doi: 10.1590/S0101-73302004000400003
- Oliveira, Z. M. F. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 83-92. doi: 10.1590/S0103-166X2010000100010
- Oliveira, Z. M F., & Alencar, E. M. L. S. (2008). A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. *Contrapontos*, 8(2), 295-306. Recuperado de <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/954/810>
- Oliveira, E. L. L., & Alencar, E. M L. S. (2010). Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*. 14(2), 245-260. doi: 10.1590/S1413-85572010000200007

- Oliveira, D. A., & Vieira, L. F. (Eds.). (2012). *Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Padilha, A. M. L. (2012, agosto). *Escola é lugar de sujeitos que aprendem*. Anais do II Seminário Nacional de Educação Especial e XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Vitória, Espírito Santo Recuperado de <http://www.forumcapixaba-ei.com.br/pdf/anais-2012.pdf>
- _____. (2017). Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 9-20. doi: 10.1590/s1413-65382317000100002
- Padilha, A. M. L., & Braga, E. F. P. (2012). Escola básica: condições concretas de existência. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, 18(35), 113-131. doi: 10.22535/cpe.v35i1.4928
- Parra, S. (2008). *O processo de conversão da ideia de projeto político pedagógico em política educacional pública no estado do Paraná (1983-2002)* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Paraná). Recuperado de http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_parra.pdf
- Paula, R. N. F. (n.d.). *Philippe Perrenoud*. InfoEscola. Recuperado de <https://www.infoescola.com/biografias/philippe-perrenoud>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, 17(2), 47-69. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/1147>

- _____. (2012). Prefácio. In D. N. H. Silva. *Imaginação, criança e escola* (pp. 11-13). São Paulo: Summus.
- Pinho, M. T. B. (2011). Ideologia, educação e emancipação humana. *Contra a Corrente: Revista Marxista de Teoria, Política e História Contemporânea*, 5, 40-42.
- Rajland, B. (2013). Estado, emancipación y educación: una aproximación desde el pensamiento marxista. *Perspectiva*, 31(1), 45-66. doi: 10.5007/2175-795X.2013v31n1p45
- Ramos, M. N. (2008). Currículo por competências. In I. B. Pereira, & Lima, J. C. F. (Eds.). *Dicionário da educação profissional em saúde* (2ª ed., pp. 119-124). Rio de Janeiro: EPSJV. Recuperado de <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>
- _____. (2011). *Saberes, competências e culturas profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS): os processos de reconstrução do conhecimento na escola e no trabalho*. Relato de pesquisa não publicado (mimeo).
- Ramos, J. F. P., Chaves, S. A., & e Maia, J. G. B. (2007). *Trabalho docente alienado*. Trabalho publicado no 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, no GT09: Trabalho e educação, Maceió, Alagoas. Recuperado de <http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/03/Trabalho-Docente-lienado.pdf>
- Ratner, C. (2014). *Desde Vigotski a la Psicología Macrocultural: obras escogidas de Carl Ratner*. Girona: Documenta Universitaria.
- Ratner, C., & Silva, D. N. H. (2017). *Vygotsky and Marx: Toward a marxist psychology*. Londres e Nova York: Routledge.
- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg R. J., & Davidson J. E. (Eds.), *Conceptions*

- of giftedness* (2^a ed., pp. 246-279). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rêses, E. S. (2012). Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. *SER Social*, 14(31), 419-452. Recuperado de http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/4038/6484
- Ribeiro, R. A., & Fleith, D. S. (2007). O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. *Paidéia*, 17(38), 403-416. doi: 10.1590/S0103-863X2007000300010
- Santos, L. L. C. P. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1145-1157. doi: 10.1590/S0101-73302004000400004
- Sampaio, C. T. G. (2014). *A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível?* (Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). Recuperado de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_d2ef293e89b222b9e0fef3ec3fd0ed3e
- Sawaia, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 343-360. doi: 10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34).
- _____. (2011a). Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, 9(1), 7-19. doi: 10.5216/rpp.v9i1.15667
- _____. (2011b). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11^a. ed.). Campinas: Autores Associados.

- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2014). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Distrito Federal: SEDF. Recuperado de <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos/45>
- Significados. (n.d.). Significado de SOS. Recuperado de <https://www.significados.com.br/sos>
- Silva, P. A. (2000). *Criatividade do professor no ensino médio* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo).
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus.
- Silva, D. N. H., & Morais, R. O. (2007). *Dimensões de um tempo contemporâneo-neoliberal: modos de configuração da experiência criativa na sala de aula- a situação do Estado do Rio de Janeiro*. Trabalho publicado no III Seminário Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-Culturais, Santa Catarina, Brasil.
- Silva, D. N., Tejerina J. C., & Barbato, S. (2010). La imaginación creadora: aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética. *Estudios de Psicología*, 31(3), 253-277. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093910793154394?journalCode=redp20>
- Smolka, A. L. B. (2001). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas, São Paulo: Cortez.
- _____. (2009). Apresentação: A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In L. S. Vigotski, *Imaginação e criação na infância* (pp. 7-10) [Tradução: Z. Prestes]. São Paulo: Ática.
- Souza, J. V. (2014). Apresentação. In C. Cunha, J. V. Souza, & M. A. Silva (Eds.), *O método dialético na pesquisa em educação* (pp. 1-12). Campinas: Autores Associados.

- Souza, D. C. C. (2016). Relações de classe dos docentes da rede básica: degradação no trabalho e resistência à proletarização. *Crítica e Sociedade - Revista de Cultura Política*, 6(1), 4-25. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36319/19163>
- Sternberg, R. J. (n.d.). *Robert J. Sternberg*. Recuperado de <http://www.robertjsternberg.com>
- _____. (1988). Mental self-government: a theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31(4), 197-224. doi: 10.1159/000275810
- _____. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. Nova York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (2003). The role of intelligence in creativity. In M. A. Runco (Ed.), *Creative critical processes* (pp. 153 - 158). Cresskill, NJ, Estados Unidos: Hampton Press.
- Teixeira, C. L. A. (2016). *Currículo da educação básica do distrito Federal: um caminho para a expressão criativa do professor da escola pública?* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2044>
- Theodoro, D. (2013). *Contribuição para uma análise da apropriação da psicologia histórico-cultural na clínica da atividade de Yves Clot* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Paraná). Recuperado de <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35010>
- Toivanen, T., Halkilahti, L., & Ruismäki, H. (2013). Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. doi: 10.15405/ejsbs.96

- Tonet, I. (n.d.). *Lukács, Marx e a Educação*. Recuperado de http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/LUKACS_MARX_E_A_EDUCACAO.pdf
- _____. (2012). *Educação contra o capital* (2a ed.). São Paulo: Instituto Lukács.
- _____. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.
- _____. (2014). Atividades educativas emancipadoras. *Práxis Educativa*, 9(1), 9-23. doi: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001
- Torrance, E. P. (1975). Explorations in creative thinking in the early school years. In C. W. Taylor & F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 173–183). Nova York, Estados Unidos: Krieger.
- Torres, R. M. (1996). Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In L. Tommasi, M. J. Warde, & S. Haddad (Eds.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 125-191). São Paulo: Cortez.
- Tuleski, S. C. (2000). *Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida*. 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Minas Gerais. Recuperado de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2024t.PDF>
- Uzakbaeva1, S.; Baimukhanbetov, B.; Berkimbaev, K.; Mukhamedzhanov, B. & Pralieva, R. (2013). To the Problem of Forming Creative Competence of Future Teachers. *Creative Education*, 4(3), 234-240.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. doi: 10.1590/S0101-73302000000200002
- _____. (2003). *Psicologia Pedagógica* [Tradução: C. Schilling]. Porto Alegre: Artmed.

- _____. (2009). *Imaginação e criação na infância* [Tradução: Z. Prestes]. São Paulo: Ática.
- _____. (2013). *Obras Escogidas I - El significado histórico de la crisis de la Psicología I* [Tradução: J. M. Bravo]. Moscou: Editorial Pedagógica.
- _____. (2014). *Obras Escogidas II – Pensamiento y lenguaje Conferencias sobre Psicología* [Tradução: J. M. Bravo]. Moscou: Editorial Pedagógico.
- Wikipédia. (n.d. a). *Philippe Perrenoud*. Recuperado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Philippe_Perrenoud
- Wikipédia. (n.d. b). *Teresa Amabile*. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/Teresa_Amabile
- Wikipédia. (n.d. c). *Robert Sternberg*. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Sternberg
- Wikipédia. (n.d. d). *Mihaly Csikszentmihalyi*. Recuperado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Mihaly_Csikszentmihalyi
- Yeh, Y.C. (2000). The ecological systems model of creativity development and its contest interpretation in the fields of technology and information. *Bull. Educ. Psychol.* 32(1).
- Zorzal, M. F., & Basso, I. S. (2001). *Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais. Recuperado de 24reuniao.anped.org.br/T2011571940970.doc

Apêndice 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente**”. Gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, filmagens, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de reuniões quinzenais com o coletivo docente da escola, filmagens em sala de aula, situações de autoconfrontação simples (envolvendo a pesquisadora, o professor regente da turma filmada) e de autoconfrontação cruzada (envolvendo a pesquisadora, o professor regente da turma filmada e um outro professor da escola). É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *que a partir de um redimensionamento do coletivo profissional docente e por meio de procedimentos metodológicos baseados na clínica da atividade e na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, seja possível evidenciar a emergência de práticas pedagógicas criadoras no trabalho desenvolvido pelos docentes em suas turmas.*

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone xxxxxxxx ou pelo e-mail xxxxxxxxxxxx. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *reuniões com os participantes e disponibilização do estudo após sua defesa e aprovação*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.

_____ Assinatura do (a) participante

_____ Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice 2

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “*A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente*”, sob responsabilidade de *Fabiana Luzia de Rezende Mendonça* vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde da *Universidade de Brasília*

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *transcrição e análise de dados por parte da pesquisadora e auxiliares de pesquisa*. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos

Seu (sua) filho (a) _____ está sendo convidado a participar da pesquisa *“A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente”*, de responsabilidade de *Fabiana Luzia de Rezende Mendonça* aluna de doutorado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *identificar as práticas pedagógicas criadoras na atuação docente, tendo como base as contribuições teóricas e metodológicas da clínica da atividade*.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você e seu (sua) filho (a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu filho não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, filmagens, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de filmagens em salas de aula que tenham alunos com deficiência intelectual incluídos, as quais serão analisadas, posteriormente, no coletivo de professores da escola e em situações de autoconfrontação envolvendo, em alguns momentos, o professor regente da turma e a pesquisadora e, em outros, o professor regente da turma, a pesquisadora e outro professor da escola. É para estes procedimentos que seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *que a partir de um redimensionamento do coletivo profissional docente e por meio de procedimentos metodológicos baseados na clínica da atividade e na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, seja possível evidenciar a emergência de práticas pedagógicas criadoras no trabalho desenvolvido por as docentes em sala de aula*.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar que ele (a) participe, podendo retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone xxxxxxxx ou pelo e-mail xxxxxxxxxxxxxxxxx.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *reuniões e disponibilização do estudo após sua defesa e aprovação*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Ass. do (a) responsável pelo (a) aluno

(a) Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice 4**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz dos alunos para fins de pesquisa**

Eu, _____ responsável pelo (a) aluno (a) _____ autorizo a utilização da sua imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “*A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente*”, sob responsabilidade de *Fabiana Luzia de Rezende Mendonça* vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde da *Universidade de Brasília*.

A imagem e som de voz de meu (minha) filho (a) podem ser utilizadas apenas para *transcrição e análise de dados por parte da pesquisadora e auxiliares de pesquisa*. Tenho ciência de que não haverá divulgação da sua imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do meu (minha) filho (a). Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável pelo aluno (a) participante.

Assinatura do (a) responsável pelo (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice 5

FICHA DE PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DE SUAS RESPECTIVAS TURMAS	
I. Identificação	
Nome da professora: _____ _____	
Área de formação: _____	
Possui curso de capacitação/extensão e/ou de pós-graduação? Se possui, quais são? _____ _____ _____	
É professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação? ()sim ()não	
Tempo de serviço no magistério e na Secretaria de Estado de Educação como professora de contrato temporário e/ou professora efetiva: _____ _____ _____	
II. Descrição das turmas na qual atua nesse ano letivo	
Série/ano: _____ Quantidade de alunos: _____	
Observações adicionais (características ou especificidades da turma): _____ _____ _____ _____ _____	