

Vigotski e os Processos Criativos de Professores ante a Realidade Atual

Artur Bruno Fonseca de Oliveira¹
Ana Ignez Belém Lima¹

¹Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza/CE – Brasil

RESUMO – Vigotski e os Processos Criativos de Professores ante a Realidade Atual. O artigo aborda a criatividade no exercício da docência. Busca-se contribuir com reflexões que embasem práticas inovadoras na escola. O estudo é ancorado na Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o ser humano como capacitado para ressignificar sentidos. Abordar a constituição do homem como ser criativo e criador traz opções num tempo em que o docente reproduz processos de alienação. O contexto e as relações vividas são primordiais para o desencadeamento do processo criativo. Tanto as relações interpessoais como o trabalho são marcados por competitividade, individualismo, flexibilidade e rapidez. Tal circunstância tolhe o potencial criativo.

Palavras-chave: Criatividade. Prática Docente. Processos de Subjetivação.

ABSTRACT – Vigotski and the Creative Processes of Teachers facing the Current Reality. The article addresses creativity in teaching. It is intended to contribute with reflections that support innovating practices at school. The study is anchored in historical-cultural psychology which understands human being as skilled to re-signify senses. Addressing the constitution of human beings as a creative and creator being brings options in a time in which the teacher reproduces alienation processes. The context and the experienced relations are essential for the triggering of the creative process. Both interpersonal relations and work are marked by competitiveness, individualism flexibility and quickness. Such circumstance hinders the creative potential.

Keywords: Creativity. Teaching Practice. Subjectivation Processes.

Introdução

O artigo apresenta uma investigação acerca da produção de criatividade no exercício da docência, buscando refletir sobre novos sentidos a fim de embasar práticas inovadoras para esses profissionais. Leva-se em consideração o fato de que o processo criativo emerge como ponto essencial quando se fala em docência. O professor tem o desafio constante de lidar com diversas subjetividades em sala de aula, com inúmeros conhecimentos e um volume cada vez maior de informações. Mediar a aprendizagem dos alunos exige permanente criação e recriação, não só de métodos e conteúdos, mas também de si, das relações interpessoais e do próprio sentido que tem a docência e a própria educação para cada pessoa.

Com vistas a fundamentar a concepção de criatividade formulada no presente trabalho, faz-se uso do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, a qual compreende o homem como ser capaz de ressignificar sentidos que tem acerca de si, do mundo, de suas experiências e suas interações sociais. A criatividade permite que o ser humano seja capaz de elaborar e reelaborar a realidade que está a sua volta, produzindo sentidos e significados. Destarte, o contexto e as relações vividas ao longo da história de vida são primordiais para a constituição e o desenvolvimento do processo criativo dos sujeitos.

Porém, na sociedade em que vivemos, como situa Bauman (2008), marcada pela liquidez, efemeridade, não alteridade e pouco espaço para o pensamento, muito frequentemente, o espaço para o desenvolvimento da criatividade é restrito. Na maioria das vezes, os professores sobrecarregados de tarefas e exigências não têm condições de parar e refletir sobre o seu trabalho, a respeito de sua vida e no tocante às consequências desse modo de agir e se fazer no mundo. Como, então, criar mecanismos que possibilitem o emergir do potencial criativo nos docentes?

À vista de responder a essa pergunta, serão esboçados, a seguir, as ideias centrais acerca da criatividade para a Psicologia Histórico-Cultural. A discussão levará em consideração o exercício profissional docente e seus incontáveis desafios.

Processos Criativos dos Professores e sua Atuação Profissional

A capacidade do homem de criar é que lhe trouxe a possibilidade de avançar da condição de mera espécie biológica para a de gênero humano, de “[...] sujeitar a mão selvagem a uma mente cultural” (Barroco; Tuleski, 2007, p. 1). Ou seja, a competência de produzir, reproduzir, criar e recriar tem como base orgânica a plasticidade das substâncias nervosas, as quais possibilitam o desempenho de funções superiores. O mecanismo dessa plasticidade permite que, tanto o cérebro quanto os nervos, modifiquem suas estruturas ante a exposição do organismo às influências do meio e conservem as marcas dessas modificações, caso elas sejam suficientemente significantes ou se repitam com certa frequência.

A atividade cerebral, contudo, não se restringe somente à preservação das experiências passadas. Se assim o fosse, o homem seria somente “[...] capaz de se adaptar às condições constantes e habituais do meio exterior” (Vigotski, 2014, p. 3). Situações novas e inesperadas não levariam ao desencadeamento de uma resposta adaptativa. Por isso, “[...] além da atividade reprodutora, é fácil descobrir no homem outro tipo de atividade, a que combina e recria [...] que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (Vigotski, 2014, p. 3).

A concepção histórico-cultural adiciona, portanto, mais um elemento para a atividade criadora do homem: a base extracerebral da formação das funções psicológicas superiores, dentre as quais está a criatividade. Esse substrato extracerebral é constituído das relações formadas na atividade externa do homem, nas quais se faz uso de instrumentos e signos externos que, ao serem internalizados, reorganizam em novos patamares as funções psicológicas humanas. Mediante essas relações, dos instrumentos e signos, é possível que se tenha acesso àquilo que não foi vivido, experienciado.

A atividade produz constantes barreiras para que novos signos sejam apropriados pelos professores, o que colaboraria para a atualização e reinvenção de sua prática, pois conduziriam à reorganização do psiquismo. Essa característica do trabalho docente é apontada por Tardif (2014, p. 27):

[...] fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc.

O teórico fundador da concepção histórico-cultural, Vigotski, quando aborda a criatividade, remete-a diretamente à imaginação, atividade criadora ou, de acordo com Pino (2006), atividade produtiva, acentuando que esta é detentora de um lugar central no processo de criação humano. Em repetidas ocasiões, compreende-se a imaginação ou a fantasia como algo que não se ajusta à realidade, não tendo, por isso, valor prático. Para Vigotski, entretanto, não existe ato criador sem a imaginação que o funda, ou seja, a realidade é fruto da imaginação humana e da criação baseada nessa imaginação (Vigotski, 2014). A atividade criadora, desse modo, não se revela só nas grandes invenções e na genialidade, como também em toda atividade humana onde exista imaginação (Vigotski, 2014; Barroco; Tuleski, 2007), pois na vida cotidiana existem todas as condições necessárias para criar. Assim, todos os objetos do nosso cotidiano, incluindo os mais simples e habituais correspondem à concretização da imaginação.

Já na infância, é possível notar que a criação imaginativa atua em toda sua intensidade. A imaginação surge do jogo simbólico desenvolvido pela criança, principalmente por meio das brincadeiras, a qual não é só a reprodução do vivido, como também a transformação e a combinação criadora das impressões vividas, a sua combinação e a organização

em um elemento objetificado na realidade, o qual responde às exigências e às inclinações da própria criança (Vigotski, 2014). Na adolescência, ocorrem mudanças qualitativas na imaginação resultantes da articulação desta com a formulação do pensamento conceitual. Essas mudanças ensejam a atividade criativa madura, ou atividade criativa adulta.

Com vistas a se tecer uma discussão mais aprofundada sobre a capacidade combinatória, expõe-se a relação entre imaginação e realidade, ligação tão ignorada – e, muitas vezes, negada – por cientistas. De acordo com Vigotski (2014), todo ato imaginativo compõe-se de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência em uma nova combinação, ou seja, “[...] a fantasia se constrói sempre a partir dos materiais captados do mundo real” (Vigotski, 2014, p. 11).

Desse modo, é imprescindível que, no âmbito educacional, a escola disponibilize meios que ampliem a experiência da criança, visto que, quanto mais elementos da realidade ela tiver à disposição na sua experiência, mais importante e produtiva será sua imaginação e, por conseguinte, mais fecundo ocorrerá o desenvolvimento da criatividade. De igual modo, em seus momentos formativos, seguindo a premissa apontada por Vigotski (2014), os professores devem ter acesso a amplos elementos da realidade para que consigam frutificar sua atividade imaginativa e criativa, possibilitando um desempenho de acordo com o potencial do alunado.

Outro ponto importante da relação entre imaginação e realidade sucede entre o produto da imaginação e o real, quando a elaboração final da atividade imaginativa corresponde a um fenômeno da realidade e não representa algo irreal (como num conto, que, apesar de conter elementos do real em um rearranjo, é um produto irreal). De acordo com Vigotski (2014, p. 14), “[...] essa forma de ligação torna-se possível apenas graças à experiência alheia ou à socialização”, de modo que, sem a orientação de uma experiência alheia, não é possível lograr um produto da imaginação que correspondesse à realidade. Tal movimento é essencial para a vida humana, pois promove uma ampliação da experiência:

[...] este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo de fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem (Vigotski, 2014, p. 14).

Enquanto o primeiro ponto trazia uma produção de imaginação por meio da experiência, esse revela que, em um movimento de retorno, a imaginação produz experiência. Aquilo produzido pela imaginação concretiza-se em elemento de criação humana, que serve aos outros seres humanos aportes para desenvolverem a imaginação.

Ao se pensar na realidade da prática e da formação docente, compreende-se que, se os professores tiverem a oportunidade de realizar trocas intersubjetivas de compartilhamento de experiências, vão ter oportunidade de vivenciar situações a que não tiveram acesso sozinhos, o que amplia o repertório de ação e criação.

Outro ponto importante para o qual Vigotski (2014) chama a atenção é a conjunção emocional, a importância primordial da *unidade cognição-afeto* para a produção criativa. A partir do lugar que atribui à imaginação no ato criativo, ele também compreende a participação do emocional nesse processo, afirmando que todas as modalidades da imaginação criadora trazem em si elementos afetivos (Vigotski, 2014), ou seja, a emoção inspira a criação e a imaginação, assim como a criação e a imaginação constituem forças geradoras de emoção.

No primeiro movimento, o teórico expõe que todo sentimento e toda emoção tendem a se revelar em determinadas imagens que lhes correspondem, influenciando impressões e pensamentos associados a determinado estado de humor. Sentimento e emoção não possuem, desse modo, apenas uma expressão corporal, mas também uma expressão interior manifestada por meio de pensamentos e impressões organizadas em imagens. Essas imagens da fantasia utilizam uma linguagem interior para as emoções, numa combinação que não corresponde à lógica exterior, apesar de haver elementos desse âmbito. O segundo movimento relaciona-se à exposição das imagens do interior, quando esses constructos da fantasia influenciam os sentimentos, de modo que, na atividade criadora, sentimentos e emoções se ressignificam (Maheirie et al., 2015).

Isso não significa que todas as produções fantasiosas, necessariamente, exerçam influência nos sentimentos, e que todos os sentimentos provocados possam ser reais, ou seja, uma ideia que surja a respeito de algo pode ser real para quem cria essa ideia, mas socialmente, culturalmente, ela pode não existir. Ainda que socialmente não seja real, essa ideia tem uma função a cumprir dentro das configurações subjetivas que cada pessoa tem. Por isso, deve ser levada em consideração para conceber como a subjetividade é configurada. A respeito disso, Vigotski (2014, p. 18-19) exprime:

Os fracassos e os sucessos dos heróis imaginários, suas alegrias e dores nos contagiam emocionalmente, apesar de sabermos que não são situações reais, e sim invenções da fantasia. E isso se deve ao fato de que as emoções pelas quais somos contagiados, seja a partir da leitura das páginas de um livro ou de uma cena de uma peça de teatro, através das imagens artísticas vindas da fantasia, são verdadeiramente reais e as sentimos profundamente. Frequentemente, uma simples combinação de impressões externas, como, por exemplo, a impressão que a obra musical causa na pessoa que a ouve, desperta um mundo inteiro de vivências e sentimentos. A base psicológica da arte musical reside precisamente em estender e aprofundar os sentimentos, em reelabora-los de modo criativo.

Assim, com a criação, o sujeito modifica suas possibilidades afetivo-cognitivas, o que, por sua vez, transforma a vida e a própria leitura de seu contexto (Maheirie et al., 2015). Com suporte no exposto, é possível se referir, nesse momento, ao último ponto apontado por Vigotski (2014) a respeito da ligação entre imaginação e realidade na produção criativa. Sabendo-se que os sentimentos evocam imagens, fala-se agora da materialização destas no meio externo, ao serem transformadas em objetos: “[...] ao assumir uma nova forma material, essa imagem ‘cristalizada’, converte-se em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar os outros objetos” (Vigotski, 2014, p. 19). A atividade criadora, então, transforma a própria realidade, já que leva a uma reação estética (Vigotski, 1997).

Os pontos em que o autor relaciona realidade e imaginação formam um ciclo no curso do desenvolvimento, o qual revela que o primeiro elemento precede o segundo, enquanto este o modifica, material e simbolicamente (Maheirie et al., 2015). A realidade forma as bases para que a imaginação ocorra e a atividade desta produz elementos da realidade, em uma relação dialética.

Nesse mesmo sentido dialético, o ciclo mostra que o sentimento e o pensamento movem a criação humana (Vigotski, 2014). O pensamento se apoia em algum elemento afetivo (necessidade, aspiração ou desejo), sendo um absurdo pensar na permanência de uma ideia que existisse apenas em puro estado intelectual. Do mesmo modo, todo sentimento ou emoção deve se agrupar na ideia ou imagem que lhe possa dar conformação e organização, sem as quais permaneceria em estado impreciso.

Todo esse ciclo de funcionamento da atividade criadora depende de fatores psicológicos, como a necessidade humana de adaptação. O homem tem a necessidade de se adaptar ao meio que o rodeia e, para que isso ocorra, ele o cria. Então, “[...] na base de toda ação criadora está sempre subjacente a inadaptação a partir da qual surgem necessidades, aspirações e desejos” (Vigotski, 2014, p. 30). A partir delas, evocam-se imagens de modo espontâneo, pondo em movimento a imaginação.

Apresentando essas ideias, Vigotski relaciona o cultural com os processos de imaginação e criação, visto que a experiência, as necessidades e os interesses esboçam o contexto sócio-histórico-cultural sobre o qual se produz, se cria. Essa vinculação entre o fenômeno criativo e a esfera sócio-histórica-cultural amplia a definição do conceito de criatividade, transformando a relação processo-produto para uma perspectiva na qual o fenômeno individual da criação torna-se fator formador de cultura. (Yaroshevski, 1987 apud Silva; Silva; Tuleski, 2012).

Vigotski (2014) afirma que a tendência à criação é inversamente proporcional à simplicidade do meio, ou seja, quanto mais complexo for o meio, quanto mais se exige do homem, mais ele tende a criar recursos internos e externos para responder às demandas do ambiente no qual está inserido. No exercício docente, entretanto, a complexidade do meio acaba por gerar práticas destituídas de favorecimento da produção de si e da atividade docente. Sabe-se que a criatividade na escola é freada

por inúmeras barreiras de ordem emocional social, cultural (Mariani; Alencar, 2005).

Vale lembrar que o homem, criador, produtor, inventor, por si, já é um produto de seu tempo, do meio no qual está inserido e, conseqüentemente, “[...] a obra criativa representa um processo histórico contínuo” (Vigotski, 2014, p. 32). É clara a importância da criação na constituição sócio-histórica humana, pois todas as pessoas se desenvolvem em uma realidade social, em cujas necessidades e valorizações culturais se moldam os próprios valores da vida (Ostrower, 2001; Barroco; Superti, 2014). Um olhar lançado para a constituição subjetiva dos professores ajuda a entender que, muitas vezes, há uma quebra dessa produção criativa na espécie humana, pois o contexto sócio-histórico-cultural não corrobora com a produção de pessoas criativas, por não oferecer condições materiais necessárias para isso.

Essa maneira de entender a criatividade a considera de modo mais contextualizado. Afinal, ela não pode ser vista apenas como um fenômeno de ordem intrapsíquica, ou seja, os fatores envolvidos no ato de criar estariam relacionados apenas com estilos de pensamento e características de personalidade. É de suma importância ratificar a noção de que fatores de ordem sociocultural, como valores e normas da sociedade, além de fatores conativos e emocionais, também contribuem consideravelmente para a emergência, reconhecimento e cultivo da criatividade ou, pelo contrário, para sua repressão, sendo que um componente age sempre na presença de outro (Alencar; Fleith, 2003; Oliveira; Alencar, 2010; Oliveira; Alencar, 2012).

Além de não oferecer elementos que promovam a criação, a atual conjuntura da sociedade traz obstáculo à expressão da criatividade (Nakano, 2009). A ênfase exagerada no pensamento analítico, convergente e lógico, os processos de condicionamentos sedimentados ao longo de muitos anos, os quais regem as vidas em direção a ações que denotem utilidade, a práticas corretas, à perfeição da conduta e à impossibilidade de divergência das normas impostas pela cultura tornam-se responsáveis pela subutilização, por parte das pessoas, de suas possibilidades para criar e usufruir de fontes interiores de criação. Pode-se dizer, também, que colaboram “[...] para manter adormecido o potencial para criar, presente em todo ser humano, dificultando à pessoa correr o risco de experimentar, de ousar, de divergir e de fazer um uso positivo de sua imaginação” (Alencar; Fleith, 2003, p. 63).

Em razão do que foi exposto, conclui-se que a escola, em virtude de sua complexidade, entendida como lugar marcado pela possibilidade de ocorrência de inúmeras trocas intersubjetivas, deveria ser um espaço promotor de criatividade e não um *podador* dela. Sabe-se que, na maior parte das vezes, não existe uma autonomia dos professores para o enfrentamento de dificuldades, e suas ações perdem a singularidade advinda do desenvolvimento de processos criativos. Suas ações passam a ser repetitivas, descontextualizadas, reprodutoras de situações que expressam e aprofundam processos de alienação, de negação de si. A necessidade de criar é, no entanto, parte saudável do ser humano,

sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental (Alencar, 2007).

O contexto escolar deve ser concebido como possibilitador da apropriação de sistemas simbólicos e o desenvolvimento dos processos psicológicos necessários para a criatividade (Martinez, 2009), não somente por parte dos alunos, mas também dos professores em sua atuação profissional. Vigotski, de acordo com Toassa (2013), compreende a escola como aparato de criação de novas reações. Isso, certamente, não ocorre de maneira mecanicista, mas sim dialética. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser estático, pois:

[...] o trabalho pedagógico orienta-se não em função da imitação, mas sim de criação coletiva de uma vida humana 'supranatural', cujo objetivo seria refundar o homem. Neste aspecto, o ensino assemelha-se não só à arte, mas à guerra. Não é harmônico. O criador sempre pertence à raça dos desconformes, eis porque a educação não pode se limitar à razão (Toassa, 2013, p. 502-503).

Destarte, com o exercício de perceber a condição de aprendizagem como algo imbricado em sua subjetividade, em experiências que o levem a reconhecer a si, o professor é, em todo momento, perpassado por confrontações e transformações de sentidos (Scoz, 2012). Vale ressaltar, dentro dessa perspectiva, a importância de se dar espaço para o despontar das ideias originais do professor, para, com isso, este ter a oportunidade de descrystalizar e dinamizar sua prática e, de tal sorte, lançar mão do desconhecido de si mesmo (Oliveira; Alencar, 2012).

Ao relacionar a criatividade com o desenvolvimento humano, Vigotski reporta-se a um movimento de *mão dupla*, no qual a criatividade se constitui ao longo do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que responde às necessidades do próprio indivíduo em desenvolvimento (Martinez, 2009; Castillo; Zanella, 2011). O desenvolvimento assemelha-se à tragédia, processo de permanente desadaptação (Toassa, 2013), sendo o potencial criativo primordial nesse processo, já que, com origem nele, haverá desconstituição, reconstituição e constituição de si.

Sendo, como já abordado, a tendência à criação inversamente proporcional à simplicidade, em termos de desafios, do meio, é oportuno que o docente se desenvolva ao enfrentar as dificuldades impostas pelo meio. Para isso, ele deve contar com condições materiais suficientes para desenvolver a atividade criativa, o que envolve a mediação de profissionais qualificados, como psicólogos, pedagogos e gestores democráticos, bem como a possibilidade de haver permanente reflexão crítica e consciência de si como sujeito e profissional no mundo.

É possível dizer que a criação é *patrimônio do ser humano*, não sendo exclusiva somente daqueles bem dotados, possuidores de um talento extraordinário. Ela acompanha todo o desenvolvimento, ou seja, considera a estruturação e a reestruturação da personalidade (processos inerentes ao desenvolvimento, à constituição humana) como processos criativos (Martinez, 2009; Castillo; Zanella, 2011).

De maneira conclusiva, é concebível afirmar que a criatividade, segundo a perspectiva histórico-cultural é vista como:

[...] um fenômeno universal, como função mental superior que é, da mesma forma que outras, internalizada pelo sujeito a partir de suas experiências e contatos com a cultura. Vai ser determinada pela cultura e vai propor novas formas de organização social e cultural. É fenômeno que se expressa tanto na dimensão intra como interpsicológica. É dada pela dimensão social ao homem e devolvida em forma de cultura. Apresenta-se como evento complexo, multifacetado e distribuído em etapas diferenciadas do processo de desenvolvimento do homem e da sociedade humana (Pereira, 1999, p. 4).

Destarte, os desdobramentos das concepções vigotskianas a respeito da criatividade a concebem como movimento de constituição e reconstituição das configurações de funcionamento do sujeito implicadas em seu desenvolvimento. Elas passam a ser marcadas pela autonomia e pela singularidade para enfrentar as exigências pessoais e sociais ante as quais está colocado (Martinez, 2009). Cabe, nesse momento, abordar os resultados da pesquisa relacionados, de maneira mais específica, com a dinâmica da criatividade no exercício da prática docente.

Aspectos Metodológicos

O artigo consiste numa pesquisa empírica realizada com duas docentes, cujos nomes fictícios são Ana e Francisca. Participaram aquelas professoras que se disponibilizaram a contribuir depois de uma indicação feita pela diretora da escola. Esta sugeriu aquelas profissionais cujas turmas denotavam mais dificuldades de aprendizagem, e que, portanto, representavam um grande desafio para as docentes. As duas professoras são responsáveis pelas turmas do terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental, respectivamente.

O universo de sua realização foi uma escola pública de Ensino Fundamental e Educação Infantil, situada em uma região de periferia da cidade de Fortaleza, onde há elevados índices de vulnerabilidade social e violência. Optou-se por tal *locus* por se considerar os imensos desafios enfrentados por essa instituição no contexto da realidade brasileira e as possíveis repercussões desses desafios no exercício da docência.

Para a coleta de dados concernentes ao trabalho docente e de como se dá a produção de criatividade, de sentidos e significados para as práticas, foi realizada uma breve observação, a fim de que se fizesse um diagnóstico dos problemas investigados, de forma contextualizada e, que possibilitasse conhecer, de modo aprofundado, a visão dos sujeitos envolvidos. Desse modo, foi realizada uma observação do universo da pesquisa e das docentes em seu exercício profissional.

Tendo como base o diagnóstico da instituição, por fim, caminhou-se para a escuta das vozes das professoras, mediante os sistemas

conversacionais, cujo objetivo é levar os participantes a se envolverem em conversações nas quais suas expressões não sejam unicamente respostas isoladas a estímulos do pesquisador, mas verdadeiras reflexões e elaborações que se articulam como um sistema no curso da conversação (Rey, 2011).

Para melhor atender à especificidade do objetivo do trabalho, este terá como fundamentação teórico-metodológica a Psicologia Histórico-Cultural, a qual leva em consideração a historicidade do sujeito, visando a dar conta de compreender o modo como o homem se constitui na relação com o outro, a cultura e o trabalho. À vista disso, uma das principais incumbências do método histórico-cultural é compreender a relação do homem com o mundo de modo dialético, de sorte que essa relação implica mudanças tanto no mundo quanto no homem (Soares; Barbosa, 2010).

O trabalho está ancorado na abordagem crítica em Psicologia Escolar e Educacional, a qual pretende transformar o imediato em mediato e, por isso, nega as aparências ideológicas, apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de *vir-a-ser* (Meira, 2003). Pensar a educação, nesta perspectiva, significa entendê-la como processos nos quais múltiplos elementos estão inter-relacionados, o que permite se ultrapassar uma visão mecanicista do professor como dotado de saberes que serão repassados para o aluno, que os recebe e aplica.

Tal artigo possui um delineamento de natureza qualitativa, cujo caráter flexível, aberto e aprofundado, melhor se adapta ao objeto de estudo. Esta abordagem permite considerar o problema central em suas múltiplas perspectivas, inserido num âmbito concreto, que é histórico, social e político. A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade epistemológica de haver novas modalidades de produção do conhecimento perante o desafio de se compreender a subjetividade com suporte numa dialética complexa e histórico-cultural. Com efeito, a pesquisa qualitativa considera importante não somente o que o sujeito fala, mas também os sentidos que permeiam seu discurso e o seu envolvimento na pesquisa, permitindo que se faça uma produção completa, o que é essencial para construir a complexidade dos problemas abordados desde essa perspectiva (Rey, 2002, p. 12).

A análise dos conteúdos das conversas com as professoras e das observações se deu a partir da definição de categorias temáticas, o que permitiu cruzar informações e aprofundá-las, tomando como foco o conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema abordado (Gomes, 2013). Seguem, então, os resultados encontrados.

Vozes e Sentidos dos Professores

A inserção no campo da pesquisa ocorreu após autorização do Núcleo Gestor da escola, em reunião com os docentes. Tal inserção foi marcada por dificuldades e resistências por parte de alguns professores, os quais se negaram a colaborar. Essa postura foi entendida como

tendo correlação com um histórico de prejulgamentos, fora de um contexto amplo de debate. Ao longo desse período, o trabalho visou a ser paciente e resiliente, sempre se adequando o planejamento de inserção à realidade.

Logo mais abaixo, são expostos os produtos das conversações, além das observações feitas em sala de aula, as reflexões acerca de como estes profissionais se subjetivaram ao longo de sua prática e formação e como utilizaram o potencial criativo, constituído social e historicamente, ao longo desse processo. São expostas também, as discussões advindas da inserção no campo, as quais estão ancoradas no material bibliográfico colhido.

Os momentos de conversação se iniciaram logo no período de observação e diagnóstico institucional. A professora Ana, por exemplo, já solicitava alguns momentos para conversar, geralmente nos intervalos. Este fato denota anseio por poder falar sobre si, sua prática, os problemas que enfrenta; denota a busca por apoio. Inicialmente, o conteúdo exposto pela docente trazia uma tentativa de justificar certas atitudes em sala de aula. É perceptível o receio do julgamento, visto que a classe dos professores tem sido alvo de muitas avaliações, tanto formais como informais. Essas, muitas vezes, responsabilizam o professor pelo fracasso escolar.

Ao longo do tempo, o próprio espaço da conversação foi sendo resignificado, passando a ser um momento possibilitador de reflexões e elaborações desde a mediação dos pesquisadores, visto que é objetivo da conversação transcender as respostas intencionais e racionais dos participantes. Com efeito, visões estereotipadas puderam ser desconstruídas, dando espaço para a produção de novos sentidos, e, portanto, para o desenvolvimento da criatividade. Desse modo, foi possível que as professoras saíssem de uma postura defensiva para se colocarem como sujeitos no exercício profissional. Então, começaram a trazer indagações, a expor dúvidas, medos e conquistas.

O que mais predominou ao longo dos momentos de conversação foi a exposição de queixas relacionadas a inúmeros fatores. Levando-se em consideração esse fator, a seguir são sistematizadas as queixas trazidas pelas docentes¹.

Indisciplina dos Alunos

A queixa mais evidente foi a da indisciplina dos alunos. Ana acentua que os alunos

[...] chegam sempre atrasados na sala de aula, principalmente depois do recreio... ai eles continuam a brincar até que algum funcionário os obrigue a irem para a sala e quando estes chegam, querem continuar a brincar, mexem com todo mundo (Ana, professora do segundo ano, 2015).

Com as observações, foi possível notar certa dificuldade em dominar a turma no sentido de ser atendida nos pedidos de ordem e silêncio. Ao ser exposto esse tópico ao longo das conversações, Ana reflete

e afirma: *acho que sou muito boazinha... tô procurando aprender a ser mais dura*. Nessa fala, é possível ver uma ideia limitada de possibilidades de conduta em sala de aula, já que estão ao seu alcance duas opções ser permissiva ou ser rígida. Tal expressão, no entanto, denota um potencial para mudança com suporte na percepção de que a atual conduta não tem gerado repercussões positivas.

Esses elementos expostos possibilitaram apreender que o sentido de comportamento do aluno que atravessa as concepções dessa educadora, e de tantas outras, é a de que este deva se portar na sala sempre sentado, quieto, passivo, o que não é congruente com a própria faixa etária do alunado. Ao conversar a respeito dessas ideias, Ana demonstra entrar num processo de tomada de consciência e chega a expressar: *tem que ver que são crianças, né? Ela se agitam assim mesmo*. Além disso, viu na sala de aula, como espaço físico, uma podadora das expressões corporais dos alunos: *a sala é quente, apertada, quem consegue ficar quieto?*

Na fala de Ana, também aparecem explicações individualistas que reduzem a causa da indisciplina dos alunos à carência cultural:

[...] muitos são filhos de pais que não tiveram estudos, muitos já possuem uma serie de responsabilidades em casa, como cuidar de irmãos pequenos, limpar a casa, fazer comida [...] (Ana, professora do segundo ano, 2015).

Aos poucos, mediante reflexões geradas nesses momentos de conversação, Ana passou a pensar em novas estratégias por via das quais poderia deixar o ambiente na classe mais condizente com a faixa etária dos alunos. Teve ideias como utilizar mais dos recursos lúdicos e elaborar aulas fora da sala de aula, utilizando outros ambientes da escola.

Já a professora Francisca demonstra ser mais rígida, inflexível. Em diversos momentos, ela tentou mostrar experiência de manejo com os alunos, a fim de ganhar o respeito deles. O cansaço e a falta de esperança em melhorias para a classe, porém, se sobressaem e ressoam em sua prática: *são muitos anos de ensino com os mesmos problemas e ninguém dá jeito*.

No que se refere à indisciplina dos alunos, Francisca assinala que os da sua sala são *mal educados*, ratificando a causalidade de uma problemática a nível individual. A educadora chama a atenção para a falta de aceitação das diferenças entre os alunos, o que concorre para o surgimento de modos de violência em sala de aula: *um já quis me bater... eles se chamam de neguim, de pobre, de palavrões*. Francisca procura justificar sua posição mais rígida tendo esta a função de defesa diante da violência que ocorre e de criação de uma figura intimidadora: *tenho que mostrar quem domina*. Ainda que refletíssemos sobre essas questões na conversação, nenhuma outra conduta pôde ser pensada por essa docente.

Alunos “Especiais”

Outra queixa de ambas as professoras diz respeito à dificuldade de lidar com os *alunos especiais* – expressão utilizada em larga escala

e de modo indiscriminado pelos professores da escola –, aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Foi observado que a professora Ana faz grande esforço para atender às demandas de todos, mas vê que não consegue dar conta; e isso a angustia. A atitude de identificação com o papel de cuidadora é preponderante ao papel de mediadora do conhecimento: *quero me aproximar... se tivesse tempo pra poder estar com cada um individualmente... tem alguns que queria levar para casa*. Nos estudos de Aguiar e Soares (2008) é ressaltado a importância do âmbito afetivo no ensino. A utilização da afetividade sem o foco na mediação, entretanto, enseja desgaste, o que ocorre com a professora referida. Tal observação reflete também uma dificuldade na identidade profissional docente, muito relacionada à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ante tal realidade, Ana passou a formular estratégias que viabilizassem o ensino e aprendizagem: criou projetos de estímulo à leitura e de eleição de monitores que colaborariam no ensino de alguns conteúdos. Ambos os projetos foram bem-sucedidos na escola, pois os alunos foram estimulados e reforçados em seus sucessos.

A professora Francisca lida com a problemática dos *alunos especiais*, de modo a se desresponsabilizar pela aprendizagem dos alunos que expressam dificuldades. É evidenciado um discurso *enquadrante* e excludente da professora, quando ela se utiliza de certas expressões, fazendo referência aos alunos: *ele é louco, a escola não era para aceitar aquele tipo de aluno, ninguém quer sentar perto dele, eu não vou atrás... já tentei conversar algumas vezes, mas não tem jeito*.

Essa professora traz um discurso de inconformação. Critica também as políticas públicas em educação voltadas para os alunos portadores de necessidades educativas especiais. Ela afirma que os investimentos, no âmbito da educação municipal, feitos para alunos *especiais*, são maiores do que para alunos *normais*. Segundo a professora, *essa diferença deveria servir para que se tenha uma equipe de profissionais mais bem preparada para ficar com os especiais*. De acordo com a docente, porém, isso não ocorre na realidade, visto que os mesmos recursos disponíveis para os alunos *normais* são oferecidos aos alunos portadores de necessidades educativas especiais. Isso traduz, de acordo com o que coloca a docente Francisca, uma consequência desastrosa para esses profissionais: *temos que dar conta de mais esse problema*.

Houve uma tentativa de vinculação com os pares, a fim de que se pudesse debater essas questões e aprender com experiências bem-sucedidas dos professores. Por trás da inconformação de Francisca, havia um sentimento de solidão e desamparo perante as dificuldades.

Ausência da Família

Outra dificuldade, expressa pela professora Ana, é o fato de a família, em inúmeros casos, não participar do processo de aprendizagem dos alunos. A professora sente falta do envolvimento dos pais nas atividades dos filhos, na organização do material escolar etc. *o acompa-*

nhamento dos pais colaboraria bastante com o aprendizado das crianças, pois não adianta somente o aluno vir para a aula. A docente ainda fala que os alunos costumam faltar bastante e isso prejudica a continuidade dos conteúdos vistos em sala e lamenta: o pior de tudo é que a maioria dos pais não justifica a falta.

Formação de Professores

A professora Francisca considera que, na graduação,

[...] deveria haver mais disciplinas que abordassem os avanços na tecnologia, que trouxessem mais subsídios para ajudá-lo a lidar com o outro e, principalmente a lidar com os alunos portadores de necessidades educativas especiais (Francisca, professora do terceiro ano, 2015).

A mencionada educadora exprime ainda que a Pedagogia *transita e é transitada por diversas áreas, mas não há um aprofundamento em nenhuma*. Por fim, assinala que a formação acadêmica em Pedagogia *é muito compartimentalizada e que isso atrapalha o profissional*, principalmente no que diz respeito ao suporte teórico/prático que tem para lidar com diferentes situações. Considera a importância da intervenção de outros profissionais na educação, como psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas: *Já pensou como seria bom um fonoaudiólogo ensinando a gente como lidar com esses meninos que tem problema pra ler?*

Discussão

Com o discurso trazido pelas professoras, foi possível perceber que o trabalho docente, embora esteja comprometendo a saúde do trabalhador, pode ser *locus* de resiliência e ressignificação de práticas. Existem fatores que embaraçam a produção criativa docente, mas ações preventivas e de articulação com outros elementos surgem como possibilidade de reconfigurar o padrão cristalizado. Foley e Murphy (2015), ao abordarem o sofrimento psíquico do professor em situações de estresse, concluem que a relação entre as diferenças individuais, o ambiente de trabalho e fatores de enfrentamento concorre para a prevenção de *burnout*, o que, por sua vez, enseja o desenvolvimento da criatividade.

Um dos fatores que provocam esse embaraçamento é a insatisfação com o trabalho, característica mais nítida na professora Francisca. Ante essa insatisfação, os professores, segundo Rebolo e Bueno (2014), procuram enfrentar, de variadas maneiras, as condições reais, encontrando, de modo individual e/ou coletivo, um meio de se adaptar. Esse processo demonstra que, diferente do que uma análise aligeirada pode concluir, há potencial criativo nas participantes da pesquisa, pois, como já abordado, para se adaptar ao meio, o homem cria, e é esse movimento que elas têm feito no percurso da prática.

Ana parece se utilizar de estratégias de mobilização dos outros e de si para atingir seus objetivos, enquanto Francisca tenta, individu-

almente, enfrentar os entraves, o que causa, nessa profissional, maior cansaço e insatisfação. Seu modo de criar tem produzido algo, ainda que seja desgaste.

A problemática da indisciplina dos alunos se evidenciou como a principal queixa dos professores, além de ser aquilo que os desestabiliza no desenvolvimento do trabalho e que provoca atravancamento da criatividade. Boarini (2013) indica que questões relacionadas à indisciplina escolar têm sido mais evidenciadas do que as questões ligadas à aprendizagem nas queixas da instituição escolar. Esse quadro revela que existe, no discurso docente, a reprodução de um construto social que responsabiliza o próprio aluno pelos insucessos no percurso escolar. Isso foi apontado por pesquisas que datam dos anos de 1980 oitenta (Silva, 1980; Carraher; Schliemann, 1983; Patto, 1984) e continua marcante na realidade escolar de hoje, gerando exclusões.

Vigotski (2014) afirma que há dois elementos da produção criativa: a reprodução e a construção de algo novo. Nesse aspecto, pode-se perceber que Francisca é mais resistente a formular uma ideia nova acerca da dificuldade enfrentada e tende a reproduzir conhecimentos e atitudes. Isso é notório quando ela argumenta a importância da intervenção de outros saberes no processo de ensino e aprendizagem, trazendo um teor de busca por desresponsabilização de si pela aprendizagem dos alunos que não correspondem a um padrão.

Ficou nítido, com as observações, que esse ponto está mais relacionado à dissociação entre as metodologias de ensino empregadas e à idade dos alunos. É válido lembrar que as turmas das professoras participantes são do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental e a idade varia de oito a doze anos. Os alunos são mais inquietos do que indisciplinados e isso pode ser utilizado como fator possibilitador de aprendizagem, quando, por exemplo, é realizado aulas fora da classe, em outros espaços do ambiente escolar, ou até mesmo fora da escola. Portanto, explicações dadas à indisciplina seguem a tendência, expressa por Boarini (2013), de estarem apoiadas na memória de fatos isolados, descontextualizados histórica e socialmente. Esses elementos revelam que a indisciplina escolar, bem como outras problemáticas, é produzida no contexto educacional (Aquino, 2011).

Há um ideal de aluno o qual não corresponde à realidade encontrada. Essa discussão entra em consonância com outra problemática expressa: a dos alunos especiais. Primeiramente, é possível falar que essa nomenclatura é utilizada indiscriminadamente, abarcando muitas pessoas. É importante se pensar que a realidade encontrada em sala de aula revela heterogeneidade e diversidade do alunado e isso deve ser levado em consideração nos planejamentos das aulas, nos parâmetros avaliativos e no próprio comportamento docente. Gatti (2013, p. 53) aponta para a existência de um novo paradigma em Educação, o qual “[...] funda-se na demanda de uma *escola justa*”. Segundo a autora, a escola justa seria aquela que “[...] lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes” (Gatti, 2013, p. 53). À vista disso, esse novo paradigma incita o professor a estar preparado para “[...] exercer

uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (Gatti, 2013, p. 53).

É importante ser discutido, entretanto, o fato de que há barreiras institucionais (Tiwari; Das; Sharma, 2015), que dificultam a inclusão. Com arrimo na fundamentação teórica vigotskiana, a criatividade não é inata, mas constituída socioculturalmente, como já comentado. Desse modo, um cenário em que há dificuldades deveria se constituir num promotor de criatividade e levar a elaborações que escapem dessa realidade obstaculizada, apesar de que a mais primorosa criação humana não ocorre se barreiras institucionais e burocráticas se impuserem. Então, é importante que, em alguns momentos, fatores contextuais sejam mobilizados, por exemplo, com a efetivação das políticas públicas de acesso dos alunos portadores de necessidades especiais ao ensino.

Com relação ao elemento família, acredita-se que ela deve se constituir numa parceria. Responsabilizar os insucessos dos alunos atribuindo a causa destes à ausência da família é novamente uma percepção embasada numa ótica individualista, desarticulada de um contexto mais amplo. É possível desenvolver estratégias de mobilização das famílias juntamente à comunidade de modo a se criar uma relação de parceria transposta a uma relação de trocas de responsabilidade (Saraiwa; Wagner, 2013).

Além desses aspectos, é importante ressaltar que a formação de professores atravessa muitas das problemáticas, pois, como expõe Gatti (2013, p. 58) a formação dos professores vem “[...] apresentando currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa”. Ademais, é procedente a necessidade de a instituição educativa deixar de ser o *locus* onde “[...] se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade” (Imbernón, 2011, p. 8). Para que isso aconteça, a tendência a enxergar os fenômenos educativos da ótica da homogeneidade deve dar lugar à maneira de compreender esses fenômenos como heterogêneos. Isso demonstra a importância de considerar, no âmbito educacional, a subjetividade dos agentes que compõem essa realidade.

A respeito da consideração do âmbito subjetivo, Gatti (2003, p. 197) exprime que:

[...] programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo.

Então, Gatti chama atenção para o fato de que a cultura e os significados partilhados atravessam as experiências e geram referências a partir das quais ou contra as quais as pessoas agem. Tais pontos devem ser considerados nas formações, pois, de acordo com o que diz a mencionada autora, de modo metafórico “[...] a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover” (Gatti, 2003, p. 197). Sendo olhados em suas particularidades, ao longo das formações, os professores agirão dessa maneira com seus alunos.

Destarte, além do objetivismo e conteudismo expressos anteriormente, busca-se valorizar, de acordo com Imbernón (2011, p. 14), a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o restante do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a Educação. Pesquisas (Raufelder et al., 2016; Morcom, 2014) ressaltam a importância do estabelecimento de uma inter-relação entre docente e aluno para o favorecimento de uma aprendizagem de qualidade.

Nessa discussão, a formação encarrega-se de um papel que está em ultrapassar o ensino como uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e desenvolvimento da criatividade docente. Desse modo, há possibilidade de o professor deixar de lado uma prática tradicional (Contreras, 2016) para assumir outras atitudes com amparo em outras perspectivas. Assim, leva-se em consideração o desenvolvimento de outros conhecimentos que não somente os do conteúdo e didática, mas também conhecimento de si mesmo, do aluno e do contexto (Imbernón; Colén, 2015).

Como abordado no início do trabalho, há considerável importância da interligação cognição-afeto no desenvolvimento da criatividade. A respeito disso, foi possível notar, com apoio na fala das professoras, que os afetos em torno do trabalho docente estão dissociados, o que não contribui para o emergir do potencial criativo. Por via dos momentos de conversação, no entanto, foi possível dar dinamismo a esse processo, o que se concretizou em mudanças de atitude, principalmente no que se refere à Ana.

Considerações Finais

Foi possível perceber que o método conversacional colabora, de fato, não somente com respostas diretas, mas também com reflexões e mudanças de atitudes, bem como com o desenvolvimento da criatividade. Essa metodologia demonstrou ser, por isso, um método interventivo de mediação. Vale dizer que a mediação aqui abordada se diferencia de um ajustamento às normas, da busca de um padrão de comportamento, visto que o trabalho de mediação feito pelo pesquisador visa a investigar o potencial dos sujeitos e fazer com que ele emerja, contribuindo com a descristalização destes.

É certo que, lançando a visão sob uma perspectiva global, há certa dificuldade em modificar as estruturas que tolhem o potencial criati-

vo. A mobilização e conscientização, no entanto, não impedem que algumas articulações sejam feitas em uma perspectiva mais micro, com vistas a conquistas no âmbito macro. Essas articulações podem residir, por exemplo, na maneira como ocorrem as formações continuadas dos professores e o planejamento de sua prática. Tais momentos carecem ser mais significativos e inovadores. Precisam considerar os docentes como sujeitos transformadores.

Embora exista um fortalecimento da formação docente no âmbito das políticas públicas, inclusive preconizado pela LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), o trabalho dos professores tem sido intensificado e restrito ao âmbito escolar, com pouca integração à comunidade. Na medida em que as pressões da sociedade contemporânea são reais, o mundo do trabalho exige mudanças no modo de pensar e agir das pessoas para a superação dos desafios. No ensino, isso se reflete no desenvolvimento de um perfil *profissiográfico* de docência capaz de ações integradas com outras áreas do conhecimento, com a comunidade e a sociedade de um modo geral, articulando estratégias pedagógicas escolares e não escolares. Entende-se aqui que as políticas públicas precisam considerar os professores na elaboração de programas e projetos que na realidade se efetivarão na escola.

Além disso, ainda há uma ênfase na formação *conteudista*, em detrimento do lado subjetivo, o qual poderia privilegiar o modo como esse profissional se percebe, quais os sentidos que envolvem sua prática docente e as reflexões sobre sua história de vida. O problema hoje expresso está na necessidade de as instituições educacionais formais e não formais se preocuparem com um conjunto de competências que estão muito mais em nível da subjetividade/intersubjetividade da atuação profissional e pessoal do que nas qualificações anteriormente prescritas pela educação convencional. A formação de professores surge como *locus* de desenvolvimento da criatividade, principalmente quando está articulada com o contexto de trabalho dos educadores.

Recebido em 03 de fevereiro de 2016

Aprovado em 29 de maio de 2017

Notas

1 A sistematização, tomando como referência as queixas trazidas se dá a título de organização das falas das docentes, sendo abordados, como objetiva o trabalho, os processos criativos delas. A própria preponderância de um discurso queixoso já dá indícios de como tem se produzido criatividade no contexto de trabalhos das participantes da pesquisa.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. A Formação de uma Professora do Ensino Fundamental: contribuições da psicologia sócio-histórica. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 221-234, jan./jun. 2008.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Criatividade no Contexto Educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. especial, p. 45-49, 2007.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Sousa. Barreiras à Criatividade Pessoal entre Professores de Distintos Níveis de Ensino. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 63-69, 2003.

AQUINO, Julio Groppa. Da (Contra)Normatividade do Cotidiano Escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o Estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Minas Gerais, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 15-33, jun. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Múltiplas Culturas, una sola Humanidad**. Buenos Aires: Katz, 2008.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina Escolar: uma construção coletiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 123-131, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CARRAHER, Terezinha; SCHLIEMANN, Analúcia. Fracasso Escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 3-19, 1983.

CASTILLO, Percy Francisco Velarde; ZANELLA, Andréa Vieira. O Movimento de (Re)Criar Mediado pelo outro em Oficinas de Improvisação Teatral. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia**, Jaén, v. 6, p. 63-76, 2011.

CONTRERAS, Saúl. Pensamiento Pedagógico en la Enseñanza de las Ciencias: análisis de las creencias curriculares y sus implicancias para la formación de profesores de enseñanza media. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 9, n. 1, p. 15-24, 2016.

FOLEY, Conor; MURPHY, Mike. Burnout in Irish Teachers: investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. **Teaching and Teacher Education**, v. 50, p. 46-55, 2015.

GATTI, Bernadete. Educação, Escola e Formação de Professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, Bernadete. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco; COLÉN, Maria Teresa. Los Vaivenes de la Formación Inicial del Profesorado: una reforma siempre inacabada. **Revista Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 25, p. 57-56, 2015.

MAHEIRIE, Kátia et al. Imaginação e Processos de Criação na Perspectiva Histórico-Cultural: análise de uma experiência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 49-61, mar. 2015.

- MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Criatividade no Trabalho Docente segundo Professores de História: limites e possibilidades. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 27-35. 2005.
- MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Vigotski e a Criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, Solange Muglia; BRAGOTTO, Denise (Org.). *Da Criatividade à Inovação*. Campinas: Papirus Editora, 2009. P. 11-38.
- MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Construindo uma Concepção Crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. P. 13-77.
- MORCOM, Veronica. Scaffolding Social and Emotional Learning in an Elementary Classroom Community: a sociocultural perspective. *International Journal of Educational Research*, Lagos, v. 64, p. 18-29, 2014.
- NAKANO, Tatiana de Cassia. Investigando a Criatividade junto a Professores: pesquisas brasileiras. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.13, n.1, p. 45-53. 2009.
- OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Criatividade e Escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 245-260, 2010.
- OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 4, out./dez. 2012.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 2001. pre
- PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. 1. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PEREIRA, Mônica Souza Neves. *Onde está a Criatividade?* Santa Catarina: Fundação Cearense de Educação Especial Catarinense, 1999. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/naah-s/99-onde-esta-a-criatividade/file>>. Acesso em: 06 jan. 2016.
- PINO, Angel. A Produção Imaginária e a Formação do Sentido Estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Pró-Posições*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-69, maio/ago. 2006.
- RAUFELDER, Diana; NITSCHKE, Lisa; BRETMEYER, Sven; KEBLER, Sabrina; HERMANN, Elisa; REGNER, Nicola. Students' Perception of 'Good' and 'Bad' Teachers – Results of a Qualitative Thematic Analysis with German Adolescents. *International Journal of Educational Research*, Lagos, v. 75, p. 31-44, 2016.
- REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O Bem-Estar Docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, 2014.
- REY, Fernando Luis González. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- REY, Fernando Luis González. *Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Corteza, 2011.

SARAIWA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a Ótica de Professores e Pais de Crianças que Frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e Subjetividades dos Professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SILVA, Rafael Egidio Leal e; SILVA, Renata da; TULESKI, Silvana Calvo. Emoção, Atividade e Criatividade. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 61-68, 2012.

SILVA, Roserley Neubauer da. A Responsabilidade pelo Fracasso Escolar em Crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 32, p. 31-44, 1980.

SOARES, Júlio Ribeiro; BARBOSA, Sílvia Maria Costa. O Movimento do Sujeito na Pesquisa Qualitativa de Autoconfrontação Simples e Cruzada. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; FUMES, Neiza de Lourdes; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Estudos sobre a Atividade Docente**: aspectos metodológicos em questão. São Paulo: EDUC/EDUFAL, 2010. P. 41-53.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIWARI, Ashwini; DAS, Ajay; SHARMA, Manisha. Inclusive Education a 'Rhetoric' or 'Reality'? Teachers' Perspectives and Beliefs. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 52, p. 128-136, 2015.

TOASSA, Gisele. Certa Unidade no Sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na 'psicologia pedagógica' de L. S. Vygotsky. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 497-505, jul./set. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **La Imaginación y el Arte em la Infância**. 6. ed. Madri: Akal, 1997.

Artur Bruno Fonseca de Oliveira é graduado em Psicologia; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará; Membro do Laboratório de Estudos da Subjetividade e da Saúde Mental na Escola.
E-mail: arturbrunofo@yahoo.com.br

Ana Ignez Belém Lima é graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará, mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará e doutora em Ciencias de la Educación – Universidad de Santiago de Compostela/Espanha. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará da área de Psicologia da Educação. Coordena o Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental do curso de Psicologia da UECE.
E-mail: anaignezbelem@gmail.com