

Artigos de pesquisa

Os desafios para o trabalho docente criador/autoral no contexto e condições laborais do sistema capitalista

The challenges for creative/authorial teaching work in the context and labour conditions of the capitalist system

Fabiana Luzia de Rezende Mendonça¹ , Daniele Nunes Henrique Silva² , Fabrício Santos Dias de Abreu³

¹Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), Brasília, DF, Brasil

²Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), Brasília, DF, Brasil

³Centro Universitário Estácio, Brasília, DF, Brasil

COMO CITAR: MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H., ABREU, F. S. D. Os desafios para o trabalho docente criador/autoral no contexto e condições laborais do sistema capitalista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 21, e19577, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v21i00.1957701>

Resumo

O artigo analisa criticamente as condições contemporâneas da docência, à luz dos processos de alienação e intensificação do trabalho, problematizando seus efeitos sobre a subjetividade docente e as possibilidades de emergência da atividade criadora na escola. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural, compreende a docência como práxis constitutiva da humanização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise microgenética de narrativas docentes produzidas em uma escola pública do Distrito Federal. Os resultados evidenciam, de um lado, processos de precarização, expressos na intensificação das tarefas, padronização curricular e restrição da autonomia profissional; de outro, identificam brechas nas quais a atividade criadora emerge por meio da autoria pedagógica, da imaginação e do trabalho coletivo. Conclui-se que, embora submetida a condições alienantes, a docência preserva sua dimensão criadora, revelando possibilidades de produção de novos sentidos e de tensionamento das formas hegemônicas de organização escolar.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; trabalho docente; imaginação; Marxismo.

Abstract

The article critically analyzes the contemporary conditions of teaching in light of processes of alienation and work intensification, examining their effects on the constitution of teachers' subjectivity and the possibilities for the emergence of creative activity within the school context. Grounded in the Historical-Cultural perspective, teaching is understood as a praxis constitutive of humanization. This qualitative study is based on the microgenetic analysis of teacher narratives produced in a public school in the Federal District, Brazil. The results reveal, on the one hand, processes of precarization, expressed through task intensification, curricular standardization, and restrictions on professional autonomy; on the other, they identify openings in which creative activity emerges through pedagogical authorship, imagination, and collective work. The findings indicate that, although teaching is subjected to alienating conditions, its creative ontological dimension persists, revealing possibilities for the production of new meanings and for challenging hegemonic forms of school organization.

Keywords: Cultural-Historical Psychology; teaching work; imagination; Marxism.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base teórico-metodológica os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, pautando-se, de modo especial, nos estudos de L.S. Vigotski (1896-1934) sobre imaginação e atividade criadora (Vigotski, 2003, 2009, 2014). Tendo suas raízes no materialismo histórico-dialético, que se originou a partir da teoria social desenvolvida por K. Marx (1817-1883) e F. Engels (1820-1895), a atividade criadora articula-se na teoria marxiana ao princípio ontológico da atividade do trabalho social, que é também denominado como trabalho criador (Konder, 1999).

***Autor correspondente:**

daninunes74@gmail.com

Submetido: Agosto 19, 2024

Revisado: Fevereiro 18, 2026

Aprovado: Fevereiro 19, 2026

Fonte de financiamento:

nada a declarar.

Conflitos de interesse:

Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética:

Projeto aprovado no comitê de ética.

Disponibilidade de dados:

Não há nenhuma base de dados ou material disponível online.

Trabalho realizado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), Brasília, DF, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Como categoria ontológica, o trabalho é a chave explicativa para compreensão daquilo que é específico da atividade social, da qual decorrem todas as objetivações produzidas pelo gênero humano (Silva; Paiva; Magiolino, 2017). Essa proposição permite afirmar que a diferença entre o comportamento humano e o comportamento animal, por exemplo, explica-se pela constituição cultural do primeiro, evidenciando um ponto central da virada filogenética. É justamente a partir dessa diferença qualitativa que está localizada a tese explicativa da capacidade humana criadora de elaboração, transformação e produção da realidade circundante e, por conseguinte, do próprio ser humano (Luria, 1991).

Partindo da compreensão do trabalho como atividade fundante do desenvolvimento humano e da possibilidade de emancipação, este texto tem como objetivo analisar criticamente as condições contemporâneas laborais do docente, à luz dos processos de alienação e intensificação do trabalho, problematizando seus efeitos sobre a constituição da subjetividade, bem como os limites e as possibilidades para a emergência da atividade criadora no contexto escolar. Para tanto, o estudo toma como base um recorte de narrativas docentes oriundas de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), localizada no Distrito Federal (Brasil), analisadas à luz da abordagem microgenética. A discussão organiza-se em eixos argumentativos articulados entre si, a saber: (1) as contradições do trabalho docente no contexto do modo de produção capitalista; (2) os processos de precarização, intensificação e proletarianização da formação docente; e (3) a constituição da subjetividade docente em um contexto no qual o trabalhador se converte em mercadoria, caracterizando o trabalho estranhado. Por fim, a partir da análise dos dados, busca-se problematizar as condições contemporâneas da docência, destacando os limites e as possibilidades para a emergência do trabalho criador no espaço escolar.

A relevância dessa argumentação se justifica quando se considera, em perspectiva histórica e política, o processo de precarização do trabalho docente. No debate educacional contemporâneo, questões relacionadas à profissionalidade, ao tecnicismo e ao discurso das competências assumem centralidade nos documentos oficiais, orientando políticas educacionais sob forte influência neoliberal (Diógenes; Silva, 2020). Tais políticas passam a definir os critérios e requisitos da formação docente em termos de habilidades e competências, conforme explicitado em normativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). É nesse marco normativo e político que se inscrevem as condições analisadas neste estudo, justificando os eixos adotados e a necessidade de compreender seus efeitos sobre o trabalho e a subjetividade docente.

Nesse conjunto de orientações formativas, as questões relacionadas à inovação, à criatividade e à capacidade de resolução de problemas ocupam lugar central na definição do que se espera do trabalho docente. Entretanto, tal centralidade tem sido operacionalizada predominantemente por meio de indicadores e métricas, o que resulta em uma ênfase quantitativa desses processos e tem contribuído para a padronização e o controle do trabalho pedagógico (Silva; Magiolino, 2022). Como desdobramento desse movimento, a descaracterização da função docente, associada à corrosão dos sentidos atribuídos ao próprio trabalho, configura-se como uma preocupação central no atual cenário educacional brasileiro.

CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

De uma maneira geral, as instituições que compõem o sistema de produção capitalista, dentre elas a escola, são concebidas e funcionam segundo um padrão empresarial de atender às necessidades do mercado de trabalho. Nessa direção, Cardozo (2007) chama atenção para o fato de que, nessa conjuntura, o trabalho educativo escolarizado passa a assumir como tarefa principal a disciplina dos estudantes, orientando-se pela adequação à vida social e produtiva, de modo a prepará-los para atender às exigências dos modos de produção nos quais se encontram historicamente inseridos.

Nessa direção, Santos (2004) alerta que diversas instâncias multilaterais, subservientes à lógica do capital – entre elas organismos e programas financiados pelo Banco Mundial (BID e BIRD), bem como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – têm direcionado atenção

e interesse crescentes às questões da educação. Segundo o autor, tais intervenções visam adequar a educação contemporânea às necessidades e exigências do capital. Galvanin (2005) explica que as diretrizes do Banco Mundial, por exemplo, ao serem progressivamente absorvidas às políticas educacionais nacionais, fazem com que sejam incorporados preceitos e concepções capitalistas ultraneoliberais no cotidiano escolar. A adoção de critérios de eficiência, produtividade e eficácia entre professores e estudantes, bem como os conceitos de empregabilidade e competência, tem reforçado a cultura do desempenho direcionando às instituições escolares rumo a preparação para o mercado de trabalho. Como consequência, as relações escolares são mediadas pela meritocracia e competitividade, ressaltando-se características e atributos individuais na organização escolar em detrimento de ações e projetos coletivos e de cooperação. A criatividade, entendida como uma competência ou habilidade externa ao sujeito é um dos atributos valorizados e exigidos no processo de escolarização orientado para a reprodução e desenvolvimento do capital (Dudová; Cíba, 2015; Jónsdóttir, 2017; Klimenko, 2008; Mendonça, 2018).

Nessa conjuntura, a autonomia do trabalho docente é colocada em questão. De fato, os professores se veem muitas vezes presos e restritos em suas atividades por uma severa disciplina de organização do tempo e do espaço escolar; uma rotina que se reveste de inúmeras obrigações, currículo extensos e fragmentados, que limitam sua liberdade de planejamento e inovação (Silva; Magiolino, 2022). As metas de desempenho, impostas aos docentes orientam o seu trabalho de modo negativo, pois geram pressões relacionadas ao conhecimento formal que estudantes precisam alcançar em cada etapa, série ou ano de escolarização, além da intensificação de demandas vinculadas ao letramento precoce. Para além desses aspectos, os professores geralmente têm que lidar em seu cotidiano escolar com estruturas físicas precárias; escassez de recursos didáticos-pedagógicos; pouco espaço institucional para refletir coletivamente sobre a prática pedagógica e complexas avaliações externas travestidas de instrumentos de controle do desempenho docente (Mendonça; Silva, 2015).

O fato é que o professor frequentemente exerce seu trabalho de forma isolada e individualizada, inserido em uma conjuntura que, segundo Vasques-Menezes e Codo (2002), favorece reações de desistência associadas a sentimentos de desânimo e apatia, bem como a uma dinâmica de despersonalização. Tal dinâmica pode ser caracterizada, no âmbito da prática docente, como a perda de sentido na relação com o próprio ofício. Esse processo se articula às políticas neoliberais do Estado mínimo, que, ao longo dos anos, foram se aprofundando e culminaram na perda de direitos, na intensificação da precarização das condições de trabalho e na constituição de relações laborais fragmentadas, marcadas por reduzido poder de ação coletiva e de organização sindical, bem como por submissão e passividade diante do Estado e das exigências do mercado de trabalho (Antunes, 2015; Duarte, 2011).

PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Os processos de precarização, intensificação e proletarização do trabalho docente têm se configurado como elementos centrais na reestruturação contemporânea da educação, produzindo impactos profundos na formação de professores e no próprio sentido ontológico da categoria trabalho. Como dito anteriormente, inserido em uma lógica de racionalização produtivista e de controle gerencial, o trabalho docente vem sendo progressivamente esvaziado de seu caráter formativo, criador e humanizador, aproximando-se de formas de execução fragmentadas, instrumentalizadas e subordinadas às demandas do capital.

Nesse contexto, a pesquisa interinstitucional realizada por Oliveira e Vieira (2012) evidencia que a organização e as condições de trabalho nas instituições educacionais revelam a consolidação de processos de intensificação e precarização, os quais têm provocado insatisfação profissional e adoecimento docente. Segundo as autoras, tais processos manifestam-se, inicialmente, na ampliação das funções e atribuições docentes, que passam a extrapolar o trabalho em sala de aula e a formação específica, bem como nos aspectos relativos à remuneração e à jornada de trabalho, frequentemente marcados pela vinculação do professor a múltiplas unidades de ensino. Além disso, esses processos se expressam na complexificação dos mecanismos de controle do trabalho pedagógico, cada vez mais avaliados por consultorias privadas e empresas terceirizadas.

Desse modo, tais condições de trabalho conduzem ao que Oliveira e Vieira (2012) denominam *hiper-responsabilização* docente, associada a processos de *intensificação* e *autointensificação do trabalho*, bem como à precarização das condições laborais, resultando no crescimento do *absenteísmo nas escolas*. Em razão do esgotamento físico e mental, muitos professores passam a se afastar de suas atividades para tratamentos de saúde prolongados, o que pode culminar em readaptações funcionais e no adiantamento da aposentadoria.

De acordo com Dal Rosso (2006), a intensificação está associada a processos nos quais o trabalhador dispense de modo mais intenso de suas capacidades físicas, cognitivas e emotivas, para que os resultados sejam elevados em uma dimensão quantitativa e/ou qualitativa. Embora, orientados pela lógica da polivalência do trabalhador e da inserção das novas tecnologias nas empresas, esses processos implicam, segundo o autor, simplesmente em mais trabalho em um mesmo intervalo de tempo. Nessa direção, Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) advertem que os encargos e as sobrecargas laborais impostos aos professores, decorrentes das atuais formas de organização do trabalho educacional – marcadas pela ampliação da carga horária, pela multiplicação de tarefas administrativas, pela intensificação das exigências pedagógicas, pelos mecanismos de controle, avaliação e responsabilização individual e pela pressão por resultados – produzem transformações profundas na subjetividade docente. Os professores são afetados de modo integral, física e emocionalmente, na medida em que internalizam os mecanismos de intensificação do trabalho aos quais estão submetidos, convertendo-os em processos de *autointensificação*. Tal dinâmica contribui para o esvaziamento do sentido ontológico do trabalho docente, uma vez que o trabalho deixa de se constituir como atividade criadora, mediadora da humanização e da formação de si e do outro, passando a assumir um caráter alienado, fragmentado e subordinado à lógica produtivista.

Portanto, o trabalho docente configura-se como uma prestação de serviço na qual não se estabelece uma separação nítida entre produtor e produto, tampouco entre processo de produção e consumo. Essa especificidade, no entanto, não o isenta de estar submetido aos processos de proletarianização e acumulação do capital, em suas distintas reconfigurações e formas de exploração. Nessa condição, tanto o trabalho quanto a formação docente passam a expressar os impactos e as contradições das relações de trabalho vigentes no modo de produção capitalista, impactos esses que não se restringem às dimensões objetivas do trabalho, mas incidem diretamente sobre a constituição subjetiva dos professores, afetando os sentidos atribuídos à própria atividade laboral.

SUBJETIVIDADE DOCENTE E O TRABALHADOR COMO MERCADORIA

Na análise de Marx (1996, 2003) sobre a posição do trabalho na constituição da sociabilidade humana, o autor argumenta que, sob a lógica do modo de produção capitalista, o trabalho é reconfigurado, passando a se subordinar às relações de troca e à propriedade privada. Nesse contexto, o trabalho deixa de se afirmar prioritariamente como atividade fundante da vida humana e assume a forma de mercadoria, processo no qual o próprio trabalhador também se converte em mercadoria, “[...] na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (Marx, 2003, p. 457). O trabalho docente não escapa a essa determinação, inserindo-se igualmente nas contradições próprias das relações capitalistas de produção, como já sinalizado anteriormente.

Nesse cenário regulado pelas regras do capital, consolida-se um processo de objetificação do trabalhador, do trabalho e dos próprios produtos da atividade laboral, instaurando uma relação estruturalmente contraditória entre trabalho e capital. Para garantir sua subsistência e o acesso aos bens socialmente produzidos, o trabalhador é compelido a vender sua força de trabalho, submetendo-se a um esforço contínuo e extenuante. Contudo, quanto mais trabalha e mais riqueza produz, menos se apropria dos resultados de sua própria atividade, uma vez que os objetos por ele produzidos passam a pertencer a outros e assumem um valor social superior ao do próprio trabalhador.

Nessa dinâmica, não apenas o produto do trabalho se autonomiza em relação ao sujeito que o criou, mas o próprio trabalho (e o trabalhador) passam a assumir a forma de mercadoria, aprofundando os processos de alienação, estranhamento e mercantilização da vida. No caso do trabalho docente, essa contradição manifesta-se na exigência de que o professor venda sua força de trabalho sob condições cada vez mais controladas e padronizadas, submetendo-se a metas, prescrições curriculares e avaliações externas que restringem sua autonomia profissional.

Para assegurar sua subsistência, o docente é frequentemente compelido a intensificar o trabalho, assumindo, não raras vezes, múltiplos vínculos empregatícios. Nessas circunstâncias, o professor deixa de se reconhecer em sua própria atividade, uma vez que esta já não se configura como expressão de sua atividade criadora, isto é, como objetivação consciente de sua práxis humana. O trabalho passa a se apresentar como algo externo, estranho e independente do sujeito que o realiza, rompendo a relação entre quem produz e sua atividade vital. Esse distanciamento expressa um processo de alienação no qual o trabalho perde seu caráter ontológico de mediação da humanização e se converte em uma atividade imposta, fragmentada e destituída de sentido, progressivamente subordinada à lógica da mercantilização.

Navarro e Padilha (2007), ao discutirem acerca do trabalho abstrato, apontam que nele existe uma dimensão estranhada e fetichizada da atividade humana. Essa dimensão pode ser definida, segundo as autoras, como um “afastamento do homem de sua essência humana, é a sua conversão em coisa, sua reificação” (Navarro; Padilha, 2007, p.15). Essa atividade estranhada limita o trabalho e o seu lugar nas vidas dos sujeitos a uma condição de subsistência. Concomitantemente, faz com que a sociedade, que também está estranhada, obstaculize o desenvolvimento das potencialidades humanas, de modo livre e emancipador. Isso significa que as consciências dos indivíduos singulares não conseguem se desenvolver ao ponto de alcançar estágios genéricos de desenvolvimento histórico atuais, relegando suas subjetividades a um processo de degradação e alienação gradualmente mais intensas.

No interior do modo de produção capitalista, o trabalho docente encontra-se, portanto, submetido a um processo de subsunção cada vez mais intensa, no qual a atividade pedagógica é reorganizada segundo critérios alheios à lógica da formação humana. Ou seja, o trabalho educativo perde seu estatuto ontológico de atividade mediadora da humanização, sendo convertido em prática instrumental, fragmentada e alienada. A escola, longe de se constituir como um espaço de emancipação, tende a operar como instância de reprodução das relações sociais capitalistas, reforçando processos de adaptação, conformação e disciplinamento. Tal dinâmica produz efeitos profundos tanto sobre a constituição subjetiva dos docentes quanto sobre o desenvolvimento histórico e cultural dos estudantes, cuja formação passa a orientar-se mais pela adequação ao sistema vigente do que pela transformação crítica da realidade (Tonet, 2012). À luz da análise marxiana, essa configuração contrasta com o sentido ontológico do trabalho humano, que não se define apenas pela capacidade de transformar a natureza ou a matéria natural por meio da ação. O trabalho caracteriza-se, sobretudo, pela possibilidade de o ser humano projetar intencionalmente, de forma prévia e consciente, os objetivos, os meios e os objetos necessários à realização de sua ação, antecipando-os no plano da imaginação.

Nesses termos, o trabalho pode ser compreendido, em seu sentido ontológico, como uma ação transformadora e intencional do ser humano sobre a natureza, orientada para um fim previamente ideado (Lessa; Tonet, 2011). Enquanto *protoforma* do ser e da práxis social, o trabalho constitui uma condição essencial para o desenvolvimento humano, possibilitando formas de sociabilidade cada vez mais complexas e abrindo a perspectiva de uma existência mais livre e emancipadora (Konder, 1999). Entretanto, sob a lógica do modo de produção capitalista, essa determinação ontológica é profundamente reconfigurada, e o trabalho assume a forma de trabalho abstrato (Marx, 1996, 2003). Nessa condição histórica específica, o trabalho orienta-se prioritariamente à produção de valores de uso voltados às necessidades humanas e atende aos interesses da acumulação do capital. Assim, aquilo que, em sua gênese, se configura como atividade criadora, humanizadora e transformadora, passa a ser subsumido a uma lógica que subordina a utilidade social do trabalho à valorização do capital.

No âmbito do trabalho docente, o processo de *reificação* manifesta-se quando os objetivos, os meios e os sentidos do trabalho educativo passam a ser definidos externamente ao professor, situação que se intensifica com a adoção de plataformas digitais que disponibilizam planos de trabalho, conteúdos e sequências didáticas previamente estruturadas para simples execução (Viegas; Lamb, 2025). Nessas condições, cabe ao professor, em muitos casos, apenas operacionalizar prescrições, reduzindo sua atuação à dimensão técnica. Tal configuração esvazia a autonomia docente e compromete a possibilidade de vivenciar o trabalho como uma prática consciente, criadora e intencional, afetando sua dimensão formativa

No contexto neoliberal de produção, o trabalho, de modo geral, tem substancialmente esvaziada sua natureza criadora e seu caráter constitutivo daquilo que é próprio ao gênero humano. Aquilo que, em sua gênese, se configura como atividade criadora, distintiva da ação humana em relação a outros animais, marcada por processos contínuos de transformação, ressignificação da realidade e do próprio homem, é progressivamente subsumido à lógica da reprodução do capital, convertendo-se em mais um instrumento funcional à acumulação. É precisamente essa subsunção histórica que faz com que tais determinações não permaneçam no plano abstrato, mas se materializem no cotidiano escolar como produções históricas e sociais concretas.

Neste artigo, tais processos são investigados por meio de relatos docentes, compreendidos, à luz da perspectiva histórico-cultural, como produções discursivas situadas, nas quais se expressam mediações, contradições e sentidos construídos no exercício da prática educativa. Esses relatos constituem o material empírico da pesquisa e são submetidos a procedimentos sistemáticos de análise, conforme a metodologia apresentada a seguir.

METODOLOGIA

Para melhor compreender o processo de descaracterização do trabalho docente em sua dimensão criadora e autoral no sistema de produção capitalista, decidimos apresentar recortes de dados empíricos provenientes da pesquisa de doutorado produzida por Mendonça (2018). A escolha da pesquisa se justifica pelo fato de sua temática, que consiste no desenvolvimento da atividade criadora no contexto do trabalho docente, estar relacionada ao foco desse estudo.

A investigação de Mendonça (2018) foi realizada com um coletivo docente (15 participantes) de uma escola de anos iniciais (1º ao 5º ano) do Distrito Federal (região Centro-Oeste do Brasil) e teve como objetivo central discutir aspectos da atividade criadora no contexto educativo: limites e possibilidades de emergência do trabalho autoral na prática docente. Para este artigo, foi realizado um recorte das narrativas de 04 docentes (Tania, Meire, Renata e Anita) que tiveram seu nome alterados em razão das exigências éticas.

O trabalho empírico foi desenvolvido em forma de experiência formativa, ao longo do ano de 2015, sendo realizados 11 encontros coletivos com as participantes, com a duração de 4 horas cada. Nesses encontros com o coletivo docente, as participantes analisaram suas próprias práticas pedagógicas, previamente videogravadas pela pesquisadora, tomando-as como material para reflexão e discussão coletiva. Todos esses encontros foram videogravados e integralmente transcritos de forma minuciosa para composição da análise do material empírico.

Neste artigo, não se pretende apresentar a totalidade das análises derivadas dos dados construídos na pesquisa, mas ilustrar e aprofundar as questões teóricas discutidas até aqui, de modo a explicitar as determinações históricas e sociais que incidem sobre o fazer pedagógico no contexto contemporâneo de precarização do trabalho docente, bem como, de forma contraditória, as possibilidades de criação que nele persistem. Essa escolha analítica exige um procedimento metodológico capaz de apreender tais determinações em sua concretude, razão pela qual os dados selecionados foram examinados por meio da abordagem microgenética.

A análise microgenética mostra-se particularmente pertinente, na medida em que permite examinar aquilo que Góes (2000) denomina de minúcias indiciais, identificáveis em recortes temporais específicos. Além disso, conforme destaca a autora, essa abordagem possibilita articular, de forma dinâmico-causal, situações singulares e subjetivas às práticas e determinações históricas e culturais mais amplas, o que se coaduna com os objetivos analíticos deste estudo. No caso deste artigo, a atenção volta-se para os momentos em que as professoras pesquisadas relatam sobre as suas condições de trabalho.

A análise está organizada em dois momentos complementares: (1) a discussão sobre a precarização do trabalho docente e (2) a análise das possibilidades de emergência da atividade criadora no exercício da docência. No primeiro, são examinados relatos docentes que evidenciam os processos de deterioração do trabalho docente no contexto educacional contemporâneo. Em seguida, analisam-se relatos que apontam para as possibilidades criadoras do trabalho docente no espaço escolar, conforme será apresentado a seguir.

RESULTADOS E ANÁLISE

Esta seção apresenta os resultados e a análise dos dados, organizados de modo a evidenciar as contradições que atravessam o trabalho docente no contexto educacional contemporâneo. Conforme citado anteriormente, a análise estrutura-se em dois momentos complementares: inicialmente, são examinados relatos docentes que explicitam os processos de deterioração e precarização do trabalho docente; posteriormente, analisam-se relatos que apontam para a emergência de possibilidades criadoras no exercício da docência, revelando tensões, brechas e mediações presentes no cotidiano escolar. Tal organização permite apreender, de forma articulada, tanto os limites impostos pelas condições vigentes quanto as potencialidades ainda presentes na prática pedagógica, conforme discutido a seguir.

Parte 1: Sobre a precarização do trabalho docente

Em um dos encontros, as professoras foram convidadas pela pesquisadora a refletirem sobre as condições de emergência do trabalho criador no contexto da escola. Tania comentou:

[...] 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.

A fala de Tânia expressa, de forma contundente, a dificuldade de romper com a repetição e a rotina no trabalho docente, mesmo quando há tentativas conscientes de inovação. Ao afirmar que, “por mais que se inove e se renove”, o trabalho “acaba sempre caindo numa repetição”, a docente evidencia a tensão entre o desejo de criação e os limites impostos pelas condições objetivas de trabalho, que tendem a reconduzir a prática pedagógica à *mesmice*. Tal movimento não decorre de uma ausência de iniciativa individual, mas das formas de organização do trabalho escolar, marcadas por prescrições curriculares, controle do tempo, padronização de conteúdos e sobrecarga de tarefas, que restringem as possibilidades de experimentação e elaboração criadora.

Nesse sentido, a repetição mencionada por Tânia pode ser compreendida como atividade que tende a perder seu caráter consciente e intencional, sendo reiteradamente capturada por rotinas que esvaziam o sentido do fazer pedagógico. A dificuldade de “sair da mesmice”, portanto, revela menos um limite subjetivo da professora e mais uma contradição estrutural do trabalho docente no contexto contemporâneo, em que a criação aparece como possibilidade desejada, porém constantemente tensionada e contida pelas determinações históricas e sociais que organizam a escola. Meire complementa o comentário da colega, 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 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.

Meire dá sequência às observações de Tânia e aprofunda a análise ao trazer exemplos concretos das precárias condições de trabalho docente. A professora aponta a existência de um currículo fortemente prescritivo e de uma estrutura organizacional rígida, que dificultam a emergência de práticas autorais e de atividades criadoras, reduzindo de modo significativo a autonomia docente. A rotina escolar, segundo seu relato, parece *amarrar* as ações do professor, uma vez que tudo se encontra previamente definido no currículo, nos dispositivos de gestão e nas normativas institucionais.

A partir dessa descrição, pode-se inferir a presença de um processo de *mecanização* do trabalho docente, expresso no excesso de controle externo sobre aquilo que deve ocorrer na sala de aula, sustentado por uma estrutura institucional fechada e centralizadora. Tal dinâmica aprofunda a redução da autonomia laboral e contribui para o esvaziamento do sentido do trabalho pedagógico. Nessa direção, Marx observa que, “quando o trabalho estranhado reduz a autoatividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física” (Marx, 2003, p. 465), formulação que ilumina a condição descrita nos relatos docentes.

Contribuindo para esse processo de estranhamento laboral, Meire reforça, em seu discurso, que o contexto escolar, da forma como se apresenta, não é propício para os processos criadores, gerando nas docentes uma certa conformação com a estagnação do sistema educacional. Ela alerta para o fato de que

[...] 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 estaque da mesma forma.

O excerto evidencia a percepção de um distanciamento estrutural entre as políticas educacionais, as propostas pedagógicas e a prática cotidiana da escola, revelando a dificuldade de transformar efetivamente o trabalho docente. Ao afirmar que “a teoria na prática fica muito diferente” e que, apesar das tentativas, “acaba ficando estaque da mesma forma”, a docente expressa sentimentos de paralisia e desânimo, que reduzem significativamente as possibilidades de emergência de atividades criadoras no contexto educacional. Tal percepção sugere uma forma de conformação diante da coisificação do trabalho docente, como se o cotidiano escolar se apresentasse como uma realidade dada, rígida e impossível de ser alterada.

Essa vivência pode ser compreendida à luz da análise de Duarte (2000), segundo a qual um dos elementos centrais da ideologia neoliberal consiste na inculcação da ideia de que o capitalismo é um sistema insuperável, produzindo subjetividades marcadas pela passividade e pela adaptação. Nessa direção, Tânia ressalta que as propostas educacionais, quando transpostas para a prática escolar, mostram-se menos profícuas do que o anunciado, sobretudo em razão das dificuldades concretas de implementação, entre as quais se destaca a formação insuficiente dos profissionais responsáveis por desenvolvê-las no cotidiano da escola.

Ademais, a experiência relatada pela professora evidencia a descontinuidade histórica das políticas e propostas pedagógicas, frequentemente interrompidas ou substituídas a cada mudança de orientação político-partidária e de programas de governo. Essa instabilidade reforça a sensação de imobilismo e descrédito, contribuindo para a naturalização das limitações impostas ao trabalho docente e para o enfraquecimento das possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais autônomas e criadoras.

Ao analisar o filme “Tempos Modernos”, Tania faz a seguinte analogia:

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. [...] 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.

Observam-se, no relato de Tânia, sentimentos de insatisfação e *despotencialização* diretamente relacionados às condições concretas do trabalho docente. A professora evidencia situações marcadas por contradições, decorrentes da precarização e intensificação do trabalho, bem como da submissão a regulações permanentes e a novas exigências impostas pelo sistema educacional e pelas políticas que o orientam. Tais condições incidem de forma significativa sobre sua experiência subjetiva, limitando as possibilidades de apropriação criadora do trabalho pedagógico. O discurso de Tânia – que, mesmo após sua aposentadoria, viu-se compelida a retornar ao trabalho docente por necessidades financeiras – dialoga com os achados da pesquisa de Anjos (2013), que analisa discursos produzidos por professores experientes. Segundo a autora, esses docentes, por terem vivenciado sucessivas reformas e reorientações das políticas educacionais, tendem a expressar sentimentos de desgaste, descrédito e cansaço, associados à instabilidade e à intensificação das demandas impostas ao longo de suas trajetórias profissionais. Ou seja, eles

[...] 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 (Anjos, 2013, p. 38).

Nesse processo, os docentes passam a reconhecer os limites impostos às suas possibilidades de atuação e criação, na medida em que se veem inseridos em uma relação servil e alienada frente às exigências do sistema educacional e às atribuições de sua função. Nessas condições, o trabalho docente tende a se converter em moeda de troca, reduzindo-se a um meio de subsistência e restringindo o desenvolvimento da subjetividade a uma dimensão unilateral, em detrimento de uma formação omnilateral.

Renata, ao elencar os desafios para o desenvolvimento de práticas criadoras, explicita os limites concretos impostos ao trabalho docente no cotidiano escolar. Ela narra: “[...] *eu acho que devido à correria, até a questão da própria pressão da situação, eu não me considero uma pessoa com essa facilidade. Entendeu?*”

Para Renata, diante da “correria” e da “pressão da situação”, ela não se considera alguém com facilidade para criar e elaborar atividades novas. A docente explica como a intensificação do trabalho e a pressão permanente por respostas imediatas incidem diretamente sobre sua autoavaliação e percepção de potência criadora. Seu comentário indica que a dificuldade de criação não é vivenciada como uma determinação externa, mas tende a ser internalizada como uma limitação individual, evidenciando os efeitos subjetivos das condições objetivas de trabalho.

A fala de Renata também expressa como a organização contemporânea do trabalho docente restringe o tempo, a elaboração e a imaginação, elementos centrais para a emergência da atividade criadora. Na sequência, a docente explicita acerca da pressão vivenciada por ela no sistema escolar, destacando ser proveniente de múltiplas demandas:

Tudo! Do próprio tempo. Às vezes, por exemplo, meu marido vive reclamando que eu vou dormir tarde. [...] Às vezes, você abre mão de ter algum compromisso com algum amigo no 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].

Observa-se, nesse contexto, que as condições materiais e objetivas que circunscrevem o trabalho docente na atualidade são bem complexas e contraditórias. Em razão disso, as professoras geralmente produzem sentidos sobre a sua atuação profissional que se distanciam e divergem do significado socialmente atribuído à função docente. As docentes exercem seu trabalho cotidiano pressionadas pelo tempo, pela escassez de materiais, coagidas por metas de desempenho a serem atingidas (para garantir seus empregos e sobrevivência) e submetidas ao controle da equipe gestora, que por sua vez, também respondem às exigências externas para manutenção de cargos e recursos institucionais.

Conforme também evidenciado no estudo de Giannetti (2016), as atividades desenvolvidas em sala de aula exigem pouca elaboração criadora, tanto por parte das docentes quanto dos alunos. Elas em geral são repetitivas e baseadas em exercícios do livro didático, associadas ao cumprimento de objetivos específicos e imediatos do currículo vigente, os quais são fragmentados e dissociados da totalidade do processo educativo escolar. Desse modo, as docentes têm suas possibilidades de ampliação subjetiva limitadas, o que as distâncias (assim como os estudantes) de uma formação humano-genérica.

Ainda que o trabalho docente esteja historicamente capturado por finalidades e princípios hegemônicos que o conformam como trabalho abstrato, orientado pelas lógicas da adaptação, da produtividade e da reprodução das relações sociais vigentes, sua dimensão ontológica não pode ser integralmente suprimida. À luz da ontologia do ser social, conforme formulada por Karl Marx (1996, 2003) e desenvolvida por György Lukács (2018), o trabalho constitui-se como atividade fundante da humanização, portadora de uma potência criadora que persiste mesmo sob condições de alienação. Nessa direção, a perspectiva histórico-cultural permite compreender o trabalho docente como uma atividade mediada e contraditória, na qual se articulam determinações sociais objetivas e possibilidades de produção de novos sentidos.

É justamente nessa tensão, entre o trabalho docente enquanto atividade alienada e sua natureza ontológica criadora, que se inscrevem as possibilidades, ainda que historicamente limitadas, de emergência de práticas pedagógicas autorais e potencialmente emancipadoras. Assim, mesmo em contextos marcados pela intensificação, precarização e estranhamento do trabalho, abrem-se fissuras nas quais a atividade criadora pode emergir como atividade transformadora, conforme será discutido a seguir.

Parte 2: As possibilidades da emergência da atividade criadora na atividade docente

A atividade criadora, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, constitui-se como parte essencial do desenvolvimento das especificidades que caracterizam o humano. Ela está, de modo dialético e intrínseco, associada à imaginação, uma vez que, para transformar o ambiente, o homem precisa criar e, para criar, faz-se necessário imaginar (Silva, 2012). Nessa acepção teórica, pode-se afirmar que a imaginação emerge, no processo de criação, como um processo psicológico que (re)combina elementos que se objetivam em algo novo ou original (Maheirie et al., 2015). Assim, os processos de imaginação possibilitam a configuração, no real, de um objeto ou produto inédito ou inusitado (Vigotski, 2009).

É importante ressaltar, que existe uma intrínseca e imprescindível relação entre trabalho, linguagem (aqui compreendida como toda produção simbólica ou representação) e imaginação/ criação na constituição/desenvolvimento humano. É pela vinculação entre linguagem e imaginação no processo de desenvolvimento humano, no e pelo trabalho social, que se torna possível qualquer tipo de criação e/ou produção cultural. Somente nesse cenário, o ser humano passa a conferir à natureza e a si mesmo (que também é parte desta natureza) novos significados; podendo transformar, aperfeiçoar e planejar suas ações segundo objetivos, meios e resultados previamente ideados (imaginados), de modos cada vez mais complexos (Mendonça, 2018).

Ou seja, em um sentido ontológico, o trabalho consiste em um processo criador de transformação da natureza e do próprio ser humano, no qual é indispensável o entrelaçamento da linguagem (dos processos de significação) e da imaginação (prévia ideação). Nessa perspectiva, Pino (2006, p. 54), ao descrever a capacidade criadora do ser humano, afirma

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.

Um dos apontamentos importantes de Vigotski (2009) acerca dos processos de imaginação é que eles estão presentes em todos os aspectos da vida cultural humana, permeando dimensões como o desenvolvimento artístico, científico e técnico. Para o autor, tais processos se cristalizam por meio da criação de objetos e produções de natureza material e simbólico. Em consonância com essa perspectiva apontada por Vigotski, Pino (2006, p. 48) reafirma que a imaginação está presente e antecede qualquer atividade criadora, ao sustentar “que, em última instância, o imaginário é o que define a condição humana do homem”. O referido autor, alicerçado na teoria vigotskiana, explica que a atividade criadora emerge historicamente no e pelo desenvolvimento do trabalho, em íntima relação com a linguagem e a imaginação. Como resultado desse complexo desenvolvimento, tornou-se possível a humanidade uma atuação intencional sobre a natureza, mediante um planejamento prévio de seus objetivos, transformando-a e transformando a si mesmos de modo dialético. Tal transformação, na perspectiva histórico-cultural, implica atribuir à natureza (da qual a humanidade é parte) uma forma inusitada de existência, de ordem material e simbólica.

Embora, à primeira vista, possa parecer simples, a atividade criadora envolve processos psicológicos complexos, de abstração e elaboração conceitual. Trata-se de uma atividade humana que não pode ser reduzida à mera reprodução, sob pena de destituir o caráter humano em sua dimensão histórica. Por conseguinte, o ato de criar constitui-se como uma necessidade essencial para a existência humana, sendo possível afirmar que “tudo o que exceda o marco da rotina e contenha algo novo, por pequeno que for, guarda relação, pela sua origem, com o processo criador” (Pino, 2006, p.56). Nesse sentido, o autor destaca que toda produção humana, seja ela material ou simbólica, pressupõe a atividade imaginária, entendida como criação.

No âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade criadora é compreendida como uma dimensão constitutiva da condição humana, diretamente relacionada à capacidade de transformar a realidade e a si mesmo no processo de existência social. Nesse sentido, Sawaia e Silva (2015), ao discutirem a atividade criadora, atribuem-lhe um caráter revolucionário, uma vez que é por meio dela que o ser humano, diante das contradições e desafios do cotidiano, pode engendrar transformações capazes de redirecionar o curso de sua própria história e de sua realidade. Nessa perspectiva, a atividade criadora afirma-se como possibilidade concreta de libertação frente às condições materiais e ideológicas que subjugam, restringem ou condicionam a liberdade humana.

Entretanto, quando essa compreensão é confrontada com as condições concretas do trabalho docente, os casos ilustrativos analisados anteriormente evidenciam que o cotidiano escolar tem restringido significativamente as possibilidades de as docentes refletirem e planejarem, de modo sistemático e coletivo, sobre o objeto de seu trabalho: a prática pedagógica. Tal restrição decorre das múltiplas exigências e atribuições cotidianas, bem como da própria forma de organização do contexto escolar, que contribui para a diluição do sentido do trabalho em meio ao excesso de obrigações, tensionando, na prática, a realização da atividade criadora.

Ainda assim, os exemplos empíricos analisados revelam que as docentes reconhecem a existência de atividades criadoras no contexto escolar, sobretudo aquelas que se constituem a partir do trabalho coletivo com os estudantes. Segundo os relatos, tais atividades caracterizam-se por: (a) serem dinâmicas e desafiadoras, rompendo com a rotina mecanizada e repetitiva; (b) mobilizarem polêmicas e conflitos pedagógicos; (c) favorecerem a troca de saberes e experiências entre os alunos; (d) possibilitarem a expressão de ideias divergentes; (e) permitirem que os estudantes expressem conhecimentos e capacidades já consolidadas sobre determinados conteúdos ou temáticas; e (f) promoverem o desenvolvimento de novos conhecimentos e capacidades cognitivas.

Quando questionadas sobre o que compreendiam por *atividades criadoras*, Renata e Anita, respectivamente, relataram 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...

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. 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.

Para as docentes, essas situações coletivas de aprendizagem são fundamentais ao desenvolvimento dos alunos, pois mobilizam processos de imaginação e criação em sala de aula. As professoras relataram que tais atividades ocorrem, sobretudo, nos momentos de introdução de novos conteúdos, pois são situações propícias para o desenvolvimento de novas propostas de ensino e para utilização de recursos pedagógicos diversificados, que desafiam cognitivamente os alunos.

Nos discursos das professoras, também, podemos perceber, que existem diferentes níveis de atividades criadoras. Em alguns momentos as docentes: a) personalizam a atividade, criando autoralmente novos modos de desenvolvê-la, a partir da produção de outro colega, utilizando-se para isso de seus recursos criadores e imaginativos e; b) em outros, a criação emerge de experiências e saberes compartilhados, resultando em atividades inusitadas.

Isso pode ser evidenciado em situações nas quais as professoras apontam as diferentes formas nas quais criam em sua prática pedagógica. Renata, por exemplo, afirmou, certa vez, que "[...] 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". Ela também explica que "[...] sente que criou quando a atividade [...] era algo que não existia e ela deu a forma...".

Como podemos ver, em algumas situações pedagógicas as docentes rompem com o que está formalmente previsto institucionalmente, promovendo atividades que ampliam os sentidos da atividade pedagógica e os processos de imaginação, impactando o desenvolvimento de todos os envolvidos na situação de ensino. Tais atividades educativas podem, como apontado por Tonet (2014), assumir um caráter emancipador na medida que proporcionam aos sujeitos um acesso amplo ao patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico produzido pela humanidade. Uma educação emancipadora, nessa perspectiva, é aquela que permite aos sujeitos pensarem sobre o próprio pensar atribuindo novos sentidos ao próprio trabalho. Ou seja, um processo de autoconsciência acerca das condições históricas, materiais e ideológicas que orientam suas ações no âmbito laboral. Trata-se de um movimento que só pode se efetivar por meio da criação socialmente compartilhada.

CONCLUSÕES

À luz da dimensão ontológica do trabalho, este estudo parte da compreensão de que a atividade criadora constitui um traço fundante da práxis humana, uma vez que é por meio do trabalho que o ser humano inaugura um processo permanente de criação, marcado pela transformação da natureza e pela autotransformação humana, sempre de modo histórico e socialmente situado. Essa perspectiva permite afirmar que a criação não se reduz a um atributo excepcional ou individual, mas integra a própria dinâmica de constituição do ser social (Silva; Paiva; Magiolino, 2017).

No entanto, no contexto do modo de produção capitalista, o trabalho assume formas historicamente determinadas de alienação, precarização e intensificação, que incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre a constituição da subjetividade docente. A docência passa a ser atravessada por processos de controle, padronização e esvaziamento de sentido, que tensionam sua dimensão formativa e criadora (Tonet, 2012). Ainda assim, conforme demonstrado ao longo do artigo, tais determinações não eliminam por completo a dimensão ontológica do trabalho, mas a submetem a um movimento contraditório. É nesse sentido que as atividades criadoras, analisadas neste estudo, são compreendidas como um locus potencial de emergência de processos emancipadores ainda incipientes e pontuais, que surgem nas brechas do cotidiano escolar, envolvendo professores e alunos. Ao subverterem, ainda que de forma localizada, a lógica do previsto e do esperado pelos currículos e pelas rotinas institucionais, essas atividades abrem espaço para novos modos de sensibilização frente à realidade, ao conhecimento e às formas de conhecer. Tais práticas não negam a alienação estrutural do trabalho docente, mas emergem contraditoriamente em seu interior, evidenciando fissuras nas formas hegemônicas de organização do trabalho pedagógico.

Os casos analisados indicam que as situações pedagógicas reconhecidas pelas docentes como promotoras de imaginação e criação sustentam-se justamente nessa dimensão criadora viabilizada pelo funcionamento imaginativo. A imaginação, conforme discutido, atravessa todos os âmbitos da vida humana e deve ser compreendida ontologicamente como um lugar de liberdade e de emancipação (Mendonça, 2018; Sawaia; Silva, 2015), ainda que permanentemente tensionado pelas condições materiais e ideológicas do trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico, embora historicamente submetido a processos de alienação, precarização e intensificação no modo de produção capitalista, e mesmo quando controlado e coisificado, não tem sua dimensão ontológica completamente suprimida. É justamente por isso que ele encontra, na experiência criadora, seu elemento contraditório; não como superação imediata da alienação, mas como momento disruptivo frente ao encarceramento institucional que marca a experiência de muitos docentes. Trata-se de uma criação limitada, tensionada e historicamente condicionada, mas que preserva o potencial de produção de novos sentidos e abertura de outros horizontes sociais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Cultura (PGPDE), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), e à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, DF, Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, D. D. **A profissão docente em questão**: gênero de atividade, gênero do discurso e habitus. 2013. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/907092>. Acesso em: 22 out. 2024.
- ANTUNES, R. A sociedade da terceirização total. **Revista da ABET**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 6-14, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/25698>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2024.
- CARDOZO, M. J. P. B. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores**: a ideologia da empregabilidade. 2007. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/5957/1/2007_TESE_MJPBCARDOZO.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.
- DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-92, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100005>.
- DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, V. M. C. B. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais**, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 350-366, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126/8547>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- DUARTE, N. 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**, Campinas, n. 71, p. 79-115, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>.
- DUARTE, J. F. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/10905>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- DUDOVÁ, I.; CÍBA, J. Application of creativity in the educational process. In: CBU INTERNATIONAL CONFERENCE ON INNOVATION, TECHNOLOGY TRANSFER AND EDUCATION, 2015, Praha, Czech Republic. **Proceedings [...]**. Praha: Central Bohemia University, 2015.
- GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. **Hórus: Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos, n. 3, 2005.
- GIANNETTI, S. A. L. **Criatividade e cognição inventiva no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-25072016-150233/publico/Giannetti_S_A_L_2016_Criatividade_e_cognicao_inventiva_no_primeiro_ano_do_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 22 dez. 2024.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>.
- HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>.
- JÓNSDÓTTIR, S. R. Narratives of creativity: how eight teachers on four school levels integrate creativity into teaching and learning. **Thinking Skills and Creativity**, Amsterdam, v. 24, p. 127-139, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.008>.
- KLIMENKO, O. La creatividad como undesaño para laeducación del siglo XXI. **Educacióny Educadores**, Chía, v. 11, n. 2, p. 191-210, 2008.
- KONDER, L. **Marx**: vida e obra. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**: obras de Georg Lukács. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. v. 14.
- LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1, p. 25-57.
- MAHEIRIE, K. 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, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000100005>.
- MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Tomo I.
- MARX, K. O trabalho estranhado: extrato. **Idéias**, Campinas, v. 9, n. 2/1, p. 455-472, 2003. DOI: <https://doi.org/10.20396/ideias.v9i2.8678210>.
- MENDONÇA, F. L. R. **A atividade criadora e a sua dimensão ontológica**: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente. 2018. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_38b8f696b908ad0cc64f530df8db2df1. Acesso em: 9 maio 2021.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. **Formação docente e inclusão**: para uma nova metodologia. Curitiba: Appris, 2015.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. spe, p. 14-20, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400004>.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (ed.). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>.

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. spe, p. 343-360, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. Capital-trabalho-educação: criatividade, habilidades socioemocionais e (con)formação do sujeito empreendedor de si mesmo. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 22, n. 55, p. 735-749, 2022.

SILVA, D. N. H.; PAIVA, I. L.; MAGIOLINO, L. S. The problem of work, consciousness, and sign in human development. In: RATNER, C.; SILVA, D. N. H. (ed.). **Vygotsky and Marx**: toward a Marxist psychology. London: Routledge, 2017. p. 118-133. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315276632-4>.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2012.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Praxis Educativa**, Santa Rosa, v. 9, n. 1, p. 9-23, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001>.

VASQUES-MENEZES, I.; CODO, W. O que é Burnout. In: CODO, W. (ed.) **Educação**: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 237-254

VIEGAS, M. F.; LAMB, M. E. Plataformas digitais, Estado e desigualdade no trabalho docente com dados. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, e289632, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc289632>.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**: pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Moscou: Editorial Pedagógico, 2014.

Contribuições dos autores

FLRM: Conceitualização (idealização do estudo, definição de perguntas e objetivos), Metodologia (delineamento metodológico da pesquisa), Gerenciamento de dados (gestão de dados e metadados, manutenção de dados para uso inicial e posterior), Coleta de dados (execução de experimentos e aplicação de procedimentos de coleta de dados, como formulários/entrevistas, por exemplo), Análise de dados (interpretação dos resultados e atribuição de significado a partir de quadros teóricos pré-determinados), Recursos (disponibilização de materiais, equipamentos e softwares), Preparação visual dos dados (organização visual, elaboração de tabelas, quadros e outros elementos gráficos), Escrita (redação do manuscrito original), Revisão (revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida). DNHS: Conceitualização (idealização do estudo, definição de perguntas e objetivos), Metodologia (delineamento metodológico da pesquisa), Análise de dados (interpretação dos resultados e atribuição de significado a partir de quadros teóricos pré-determinados), Administração do projeto (orientação, supervisão ou coordenação), Escrita (redação do manuscrito original), Revisão (revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida). FSDA: Análise de dados (interpretação dos resultados e atribuição de significado a partir de quadros teóricos pré-determinados), Escrita (redação do manuscrito original), Revisão (revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida).

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara