



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL EM CONTEXTOS
ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA

FORMAÇÃO, SUBJETIVIDADE E CRIATIVIDADE: ELEMENTOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

NATAL/RN

2012

FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA

**FORMAÇÃO, SUBJETIVIDADE E CRIATIVIDADE: ELEMENTOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

NATAL/RN

2012

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Vieira, Francileide Batista de Almeida.

Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva / Francileide Batista de Almeida Vieira. - Natal, RN, 2012.

240 f.

Orientador (a): Prof^ª Dr^ª. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Educação inclusiva - Tese. 3. Professor – Formação - Tese. 4. Ensino - Criatividade - Tese. 5. Subjetividade – Ensino - Tese. I. Martins, Lúcia de Araújo Ramos. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 376-056.36

FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA

**FORMAÇÃO, SUBJETIVIDADE E CRIATIVIDADE: ELEMENTOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 13/04/2012

Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho (Examinadora Externa)
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Dr. Francisco José de Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (Examinadora suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

[...] Incluir não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, seqüestrando-o de sua vida plena; ao contrário, requer um sair de si e ir ao seu encontro, ofertando-lhe aquilo de que, efetivamente, necessita. Incluir significa ouvir e responder àquilo que um outro pede pela sua própria voz (Ivan Illich, 1985).

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, fonte de força, inspiração e fortaleza para todos os meus projetos.

À minha admirável orientadora, **Dra. Lúcia Martins**, pela confiança, pela sabedoria e pela serenidade, que acompanhara todo o percurso deste trabalho.

À professora **Dra. Albertina Mitjáns Martínez**, pelas preciosas contribuições para a minha formação pessoal e profissional.

Ao meu querido esposo **Ronaldo**, pelo companheirismo, pelo incentivo e pelo apoio incondicionais.

Aos meus filhos, **Lucas e Tatiana**, por compreenderem e por sonharem, também, os meus sonhos.

Aos meus irmãos, **Sergina, Gerlandi, Jean, Jair e Dinete**, companheiros de todos os momentos.

À **Família Cavalcante de Almeida**, que, tão afetuosamente, hospedou-me durante o período em que estudei em Brasília. O zelo e o carinho de cada um de vocês ficarão nas minhas melhores lembranças.

Às **participantes da pesquisa**, pela disponibilidade e pelo compromisso para com a sua concretização.

**À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
UERN**, pelo relevante investimento em minha
formação doutoral.

Às instituições em que cursei meu doutorado: **Universidade
Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e
Universidade de Brasília - UnB**. Sinto imenso
orgulho por ter estudado em instituições públicas
que tanto primam pela qualidade da formação de
seus alunos.

**À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - CAPES**, pelo investimento financeiro em
minha formação.

Aos meus pais, **Francisco Batista Maia e Rita
Sergina de Almeida Maia**, merecedores do
mais nobre título que uma filha lhes possa
conceder.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender de que modo um processo de formação pode contribuir para a expressão criativa de profissionais da educação, visando à efetivação da educação inclusiva. Para isso respaldou-se na Teoria da Subjetividade, elaborada em uma perspectiva histórico-cultural por González Rey, bem como no conceito de criatividade, desenvolvido por Mitjáns Martínez, dialogando com outros autores que discutem sobre a formação de professores e a educação inclusiva. Para a concretização do trabalho, realizamos uma pesquisa-ação, como estratégia de intervenção, que se efetivou por meio de um curso de formação desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Assu-RN, envolvendo três supervisoras escolares e duas professoras, que atuam no atendimento educacional especializado e que são lotadas na Sala de Recursos Multifuncionais daquela instituição. Para a construção da informação, optamos pela Epistemologia Qualitativa, que orienta a produção do conhecimento por meio da análise construtivo-interpretativa, para a qual utilizamos instrumentos escritos e não-escritos. A análise das informações revelou que nem todas as participantes elaboraram estratégias criativas para a efetivação da educação inclusiva em decorrência de suas participações no curso de formação, embora duas delas tenham desenvolvido alternativas criativas bastante significativas. Nossas construções apontaram alguns aspectos do curso realizado que contribuíram para que tais mudanças fossem alcançadas, porém, entendemos que estes, isoladamente, não explicam porque algumas passaram a atuar de forma mais criativa e outras não. Assim, foi possível constatar que a criatividade é uma expressão da subjetividade, em suas dimensões individual e social. Identificamos que os elementos da subjetividade social da escola, em sua maioria, eram incongruentes com as práticas educacionais inclusivas e impactavam, negativamente, algumas participantes. Contudo, as duas que se expressaram mais criativamente apresentaram uma postura própria, ativa e intencional, demonstrando exercer a condição de sujeito, contrapondo-se a tais elementos e buscando superá-los. Percebemos, ainda, que os elementos subjetivos individuais também implicaram na expressão criativa e não-criativa das participantes. Com base nessas construções, entendemos que um processo de formação poderá contribuir para a expressão criativa se considerar e intervir na dimensão pessoal dos participantes, impulsionando o desenvolvimento de elementos subjetivos que a favoreçam, bem como a assunção da condição de sujeito. Esta produção aponta reflexões e contribuições para a formação dos profissionais da educação, para os estudos da criatividade, para a educação inclusiva e para as práticas pedagógicas, dentre outros aspectos concernentes ao ato educativo escolar.

Palavras-chave: Formação. Educação Inclusiva. Criatividade. Subjetividade.

ABSTRACT

This research aimed to understand how a process of training can contribute to the creative expression of professional education, aiming the inclusive education. For that, it was endorsed on the Theory of Subjectivity, developed in a historical-cultural perspective by González Rey, as well as the concept of creativity developed by Mitjáns Martínez, talking with other authors who discuss teacher and inclusive education. To do this work, it was developed an action research, as a strategy intervention, which was accomplished through a training course developed in a public school, in the city of Assu-RN, with three supervisors and two teachers, who work in specialized educational services and they are crowded in the Resource Room Multifunction of that institution. To get the information, it was opted for Qualitative Epistemology, which guides the production of knowledge through constructive-interpretative analysis. For that, it was used written and unwritten instruments. Information analysis revealed that not all the participants have developed creative strategies for the realization of inclusive education as a result of their participation in the training course, although two of them had developed creative alternatives rather significant. Our researches pointed out some aspects that contributed to these changes so that they were achieved. However, we believe that these changes – by itself – do not explain why some started to act more creative than the others. Thus, it was found that creativity is an expression of subjectivity in their individual and social dimensions. It was found that these elements of social subjectivity in school, mostly, were inconsistent with the inclusive educational practices and impacted negatively to some participants. However, the ones who had expressed themselves more creative, they had their own posture, active and intentional exercise, showing the condition of the subject, in opposition to those elements and trying to overcome them. It was also realized that the subjective elements were also involved in the creative and non-creative expression of the participants. Therefore, it was found that a formation process can contribute to the creative expression if it is considered the intervention of the personal dimension of the participants, boosting the development of subjective elements that favor, as well as the condition of the subject. This production shows reflections and contributions to the training of education professionals, for studies of creativity, for inclusive education and teaching practices, among other aspects on the educational school.

Keywords: Training. Inclusive Education. Creativity. Subjectivity.

RESUMEN

Esta investigación buscó comprender como un proceso de formación puede contribuir a la expresión creativa de profesionales de la educación, con miras a la realización de la educación inclusiva. Para hacerlo se ha respaldado en la teoría de la subjetividad, elaborada en una perspectiva histórico-cultural de González Rey, así como el concepto de la creatividad desarrollada por Mitjáns Martínez, dialogando con otros autores que hablan de la formación de profesores y la educación inclusiva. Para concretar el trabajo, fue realizada una investigación-acción, como estrategia de intervención, que se llevó a cabo a través de un curso de capacitación, desarrollado en una escuela pública, en el municipio de Assu-RN, involucrando a tres supervisores escolares y dos profesoras que trabajan en servicios especializados de educación, lleno de gente en la sala de las capacidades multifuncionales de esa institución. Para la construcción de la información, se optó por la epistemología cualitativa, que guía la producción de conocimiento a través de análisis constructiva-interpretativa, para eso utilizamos los instrumentos escritos y no escritos. El análisis de las informaciones reveló que no todos los participantes han desarrollado estrategias creativas para la realización de la educación inclusiva como resultado de su participación en el curso de formación, aunque dos de ellos han desarrollado alternativas creativas muy significativas. Nuestras construcciones señalaron algunos aspectos del curso realizado que contribuirán para que estos cambios fueran logrados, sin embargo, creemos que estos ,solos, no explican por qué algunos ya han comenzado a actuar de manera más creativa y otros no. De este modo, se comprobó que la creatividad es una expresión de la subjetividad en sus dimensiones individual y social. Hemos encontrado que estos elementos de la subjetividad social de la escuela, en su mayoría, eran incompatibles con las prácticas educativas inclusivas e impactaba negativamente entre algunos de los participantes. Sin embargo, las dos que se habían expresado con más creatividad presentaron una postura más propia, activa y e intencional que muestra ejercer la condición de sujeto, en oposición a estos elementos y buscando superarlos. Nos dimos cuenta también que los elementos subjetivos individuales también sugieren en la expresión creativa y no creativa de las participantes. En base a estos trabajos, comprendemos que un proceso de formación podrá contribuir a la expresión creativa si se considerare intervenir en la dimensión personal de los participantes, impulsando el desarrollo de los elementos subjetivos que la favorezcan, así como la asunción de la condición del sujeto. Esta producción muestra las reflexiones y contribuciones para la formación de los profesionales de la educación, para el estudio de la creatividad, para la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas, entre otros aspectos relacionados con el acto de educación escolar.

Palabras clave: la formación. Educación Inclusiva. Creatividad. Subjetividad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	22
2.1 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA COMO OPÇÃO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	22
2.2 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO	26
2.3 O LÓCUS DA PESQUISA	31
2.4 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	33
2.5 A ESTRATÉGIA DE AÇÃO	35
2.6 OS INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	39
2.7 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	42
3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ...	44
3.1 SITUANDO A ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL .	44
3.2 AS NECESSIDADES FORMATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA	48
3.3 A PESQUISA-AÇÃO COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES, VISANDO À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	56
4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA UTOPIA NECESSÁRIA À REALIDADE EM CONSTRUÇÃO	60
4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	60
4.2 O SUPERVISOR ESCOLAR E O SEU PAPEL PARA UM TRABALHO EDUCACIONAL INCLUSIVO	68
4.3 OS PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	77

5 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE COMO BASE PARA UM PROCESSO DE FORMAÇÃO E PARA A COMPREENSÃO DA EXPRESSÃO CRIATIVA	83
5.1 DIFERENTES VISÕES SOBRE A CRIATIVIDADE	94
5.2 A CRIATIVIDADE EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	97
5.3 A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE	106
5.3.1 A proposição de um Sistema Didático Integral como alternativa para o desenvolvimento da criatividade	109
6 FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE: ELEMENTOS IMPLICADOS NA EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	111
6.1 ASPECTOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO QUE GERARAM MUDANÇAS E IMPULSIONARAM A EXPRESSÃO CRIATIVA	112
6.2 A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA	128
6.3 A SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL DAS PARTICIPANTES	140
6.3.1 A supervisora Maria	140
6.3.1.1 Elementos subjetivos individuais identificados, relacionados com a expressão da criatividade	140
6.3.1.2 Estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas pela supervisora Maria	149
6.3.2 A professora Ester	152
6.3.2.1 Elementos subjetivos individuais identificados, relacionados com a expressão da criatividade	152
6.3.2.2 Estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas pela professora Ester	161
6.3.3 A supervisora Borboleta Lilás	168
6.3.3.1 Elementos subjetivos individuais identificados, relacionados com a expressão da criatividade	168
6.3.3.2 Estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas pela supervisora Borboleta Lilás	177

6.3.4 A supervisora Sol	177
6.3.4.1 Elementos subjetivos individuais identificados, relacionados com a expressão da criatividade	177
6.3.4.2 Estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas pela supervisora Sol	185
6.3.5 A professora Dodô	189
6.3.5.1 Elementos subjetivos individuais identificados, relacionados com a expressão da criatividade	189
6.3.5.2 Estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas pela professora Dodô	197
6.4 RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO, ELEMENTOS SUBJETIVOS E O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS CRIATIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	198
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 204
 REFERÊNCIAS	 210
 APÊNDICES	 224
 ANEXOS	 234

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da educação, principalmente no ambiente escolar, é muito comum ouvirmos as pessoas dizerem que não se sentem preparadas para atuar com as crianças e os jovens especiais. É verdade. De fato, não estamos preparados para isso. Se estivéssemos, o nosso compromisso com essas crianças e jovens não se traduziria como um desafio. É um desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir. Mas a questão a ser feita não é se estamos ou não preparados para isso. A pergunta é outra: queremos aceitar o desafio?(TUNES, 2003, p.11).

O caráter predominantemente excludente da sociedade contemporânea, a situação insatisfatória de escolarização que ocorre, predominantemente, nas instituições públicas de ensino e a implementação das políticas de inclusão, nos mais diversos segmentos sociais, têm contribuído para que a educação inclusiva seja, hoje, um dos temas mais debatidos no contexto educativo. Apesar de ocupar lugar de destaque e de constituir, como ressalta Martins (2008, p. 93), uma realidade “em desenvolvimento no Brasil e em várias partes do mundo, ainda é algo que exige a participação efetiva de todos”.

Nessa direção, Mitjáns Martínez (2007a, p. 95) reconhece que, mesmo havendo dúvidas e cepticismo, há um consenso sobre a “[...] necessidade de trabalhar em prol da inclusão escolar. O debate agudiza-se em relação a compreendê-la, quais as condições que podem favorecê-la e como fazê-la viável”. As atuais políticas de inclusão tiveram, como marcos significativos, acordos internacionais, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, da qual emanou a ideia de escola para todos. Posteriormente, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que aconteceu em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, e reivindicou o direito à educação nos mesmos espaços para todas as pessoas com necessidades educacionais especiais – conceito que envolve as pessoas com deficiência e as bem dotadas, crianças e adolescentes que vivem nas ruas e que trabalham, as que

pertencem a minorias linguísticas, étnicas, culturais ou outros grupos marginalizados.

Dentre as alternativas brasileiras buscadas pelos órgãos oficiais para nortear a educação inclusiva, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 01), a qual descreve que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A própria política também chama a atenção para a necessidade de que se somem esforços para concretizá-la, visto que os princípios que lhe embasam rompem com valores e com representações historicamente arraigados na sociedade e nas escolas. Nesse sentido, destaca:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008, p. 01).

Além desta recente Política, o Brasil é signatário de várias declarações e tem assumido nos textos legais e nas políticas públicas, orientações baseadas na perspectiva da educação inclusiva, dentre as quais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009).

Entendemos a educação inclusiva como uma perspectiva educacional que exige uma mudança de paradigma, desafiando a escola a oferecer respostas educativas adequadas às necessidades de **todos** os alunos (MANTOAN, 2006; MARTINS, 2008; PACHECO et al, 2007), possibilitando-lhes aprendizagem e desenvolvimento, que constitui o papel da educação escolar, mas que não tem se efetivado na realidade brasileira. Observamos que ainda há um entendimento de

que ela se refere à garantia de matrícula dos alunos que, historicamente, foram atendidos pela modalidade de educação especial, e, de uma forma mais específica, daqueles que têm algum tipo de deficiência.

A matrícula desses alunos nas escolas regulares indica que está ocorrendo acesso, mas isso não é condição suficiente para a inclusão, pois, além da presença física, é necessário que todos os alunos sejam atendidos em suas necessidades e possam aprender e se desenvolver na escola. Nesse sentido, Figueiredo (2002, p. 68) afirma que “[...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais”.

O alto índice de fracasso escolar, diagnosticado por meio de processos de avaliação, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, realizados nos últimos anos, atestam que a escola não tem conseguido possibilitar aprendizagem aos seus educandos, mesmo a aqueles que não têm necessidades especiais. Tal realidade indica que, para que a educação inclusiva se efetive, é imprescindível que ocorram mudanças significativas em diversos aspectos da escola, dentre os quais se destaca a formação de professores.

Desse modo, o sentimento de incapacidade e despreparo, descrito na epígrafe deste capítulo, representa o desafio que mobilizou a elaboração e a realização deste trabalho de pesquisa. Inicialmente, experimentamos esse sentimento em nossa condição de professora universitária, desencadeado pela tarefa de formar professores para a educação básica, os quais precisam de uma sólida formação que os impulse a trabalhar para mudar a realidade das escolas em que atuam. Movida por esse sentimento, buscamos fundamentação teórica relacionada ao tema, dialogamos com colegas professores do ensino superior e da educação básica para trocar ideias, dividir angústias e criar possibilidades. Constatamos que o sentimento era partilhado por outros educadores.

Os estudos, por nós empreendidos, contribuíram, significativamente, para mudar o sentimento anterior, levando-nos a enxergar a constituição e as ações humanas para além de aspectos universalistas e deterministas. Entendemos que, como pontua, de modo tão pertinente, a professora Tunes (2003), a grande questão em relação aos desafios postos para a efetivação da educação inclusiva não diz respeito, apenas, ao fato de estarmos ou não preparados para tal, mas principalmente, à postura que assumimos diante desse desafio. Aceitá-lo, para nós,

tem se materializado na continuidade de nossas investigações na área da educação inclusiva.

Assim, a origem do presente estudo se deu em virtude das indagações emergidas em nossa atuação profissional, na área de educação, bem como na nossa condição de pesquisadora. Tais indagações levaram-nos a investigar as concepções e as práticas de professores mediante a inclusão de alunos com deficiência em uma escola regular, pesquisa que desenvolvemos durante o curso de mestrado, realizado através do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. A interpretação das informações da referida investigação nos proporcionou novas indagações que culminaram na estruturação deste objeto, decorrente da problemática que explicitaremos, a seguir.

A pesquisa, conforme exposto no parágrafo anterior, teve como campo uma escola pública regular, localizada no município de Assu-RN, a qual tem se mobilizado para atuar em uma perspectiva inclusiva e, assim, recebido um número considerável de alunos com deficiência nos últimos seis anos. Entretanto, os resultados do estudo revelaram a necessidade de muitas mudanças em diversos aspectos na instituição para que, de fato, ela possa desenvolver um trabalho que possibilite a efetivação da educação inclusiva. As próprias participantes expressaram a necessidade de realização de um processo de formação, na escola, sobre a temática da inclusão, como uma alternativa para o alcance de tais mudanças.

Através dos nossos estudos, tomamos conhecimento da Teoria da Subjetividade¹, elaborada em uma perspectiva histórico-cultural por González Rey (1999, 2003, 2004, 2005a, 2007, 2009c), e com base nela, de uma abordagem mais sistêmica sobre a criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, 2003a, 2004, 2008a, 2009a, 2009b). Tal perspectiva teórica levou-nos a refletir sobre a importância da criatividade expressa pelos educadores daquela escola para que as mudanças comecem a se consolidar, pois, hoje, reconhece-se que a expressão criativa é necessária em vários campos da atuação humana. Na educação, em decorrência de sua crescente complexidade, ela se torna fundamental. Segundo os estudiosos que trabalham nas áreas de inovação e criatividade (FARIAS, 2006; THURLER, 2001;

¹ Será feita uma abordagem sobre a Teoria da Subjetividade e sobre o conceito de criatividade numa perspectiva histórico-cultural no quinto capítulo deste trabalho.

MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, 2003a, 2004, 2007c, 2008a, 2009a, 2009b), novas situações implicam em mudanças de estratégias de ação para que essa nova situação se efetive com sucesso. Certamente, isso se aplica às transformações necessárias no contexto atual, frente à implantação das políticas educacionais inclusivas.

Na literatura especializada, coexistem diferentes concepções sobre a criatividade, entretanto, no presente trabalho, ela é concebida numa perspectiva histórico-cultural, tal como postula Mitjáns Martínez (2002, 2003a, 2004, 2007c, 2008a), que a define como:

[...] um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de 'algo' que é considerado ao mesmo tempo 'novo' e 'valioso' em um determinado campo da ação humana (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a, p. 70).

Assim, considerando a realidade identificada na pesquisa de mestrado, a necessidade de formação denunciada e o crescimento do número de pesquisas interventivas, relacionadas à inclusão, elaboramos a presente investigação, que tem um caráter interventivo e investigativo. Para dar conta desse duplo processo, optamos pela pesquisa-ação, como aporte interventivo (THIOLLENT 2008; DIONE 2007; BARBIER 2007), e pela Epistemologia Qualitativa, como opção epistemológica para nortear a construção da informação (GONZÁLEZ REY, 2005b, 2005c).

Dessa forma, decidimos desenvolver um processo de formação, envolvendo três educadoras que atuam na supervisão escolar e duas que atuam no atendimento educacional especializado, por entendermos a importância dessas profissionais na reestruturação da escola. Acreditamos, destarte, que a realização de um curso de formação poderia contribuir para que as educadoras elaborassem e desenvolvessem estratégias criativas, favorecedoras da efetivação da educação inclusiva na instituição.

Além dos conhecimentos teóricos, a nossa proposta de formação contemplou aspectos que consideramos importantes para mobilizar as participantes a desenvolverem uma postura mais ativa, bem como suscitar o desenvolvimento de elementos subjetivos favorecedores da expressão criativa. Dentre esses aspectos estão: a participação na definição dos temas que consideravam mais necessários; a

realização de atividades em que as participantes eram levadas a refletirem e a produzirem ideias; e o uso das atividades e da comunicação para incentivar o desenvolvimento de elementos subjetivos favorecedores da criatividade.

Para a elaboração do processo de formação, tomamos por base alguns princípios teóricos do Sistema Didático Integral², proposto por Mitjáns Martínez (2003a). A autora elaborou o referido sistema como estratégia a ser utilizada nas escolas para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, mas entendemos a sua pertinência, também, para outros processos pedagógicos, como é o caso de cursos de formação. Foi com base nele que estruturamos as sessões de estudo e de reflexão por considerarmos a sua importância para a formação continuada, visto que também tínhamos o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da criatividade das participantes.

Cientes de que as mudanças na configuração subjetiva demandam uma temporalidade, entendemos que muitos dos elementos subjetivos identificados já estavam constituídos nas participantes. Acreditamos, porém, que eles, juntamente com o curso realizado, foram importantes para a geração de sentidos subjetivos que favoreceram a elaboração de estratégias criativas por algumas participantes durante o processo de formação. Assim, analisamos as estratégias criativas desenvolvidas pelas participantes, ao longo do processo de formação, tentando compreender os elementos que explicam por que a expressão criativa se manifestou em umas e não em todas, uma vez que participavam das mesmas sessões de estudo e desenvolviam as mesmas atividades.

Com a realização da pesquisa, buscamos responder à seguinte questão central: De que modo um processo de formação poderá contribuir para a expressão criativa de profissionais da educação para a efetivação da educação inclusiva? Tomando por base o aporte teórico já mencionado elaboramos algumas questões norteadoras, que melhor possibilitaram a compreensão do nosso objeto de estudo, a saber: Que aspectos de um processo formativo podem ser estimuladores da expressão criativa de profissionais da educação? Que estratégias pedagógicas criativas são desenvolvidas, a partir de um processo de formação, por tais profissionais? Que elementos integram a configuração subjetiva individual das

² O Sistema Didático Integral consiste numa proposta pedagógica sistêmica, que prevê modificações em todos os elementos do processo docente-educativo, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da criatividade e será melhor abordado no quinto capítulo deste trabalho.

participantes e a subjetividade social da escola em que atuam? De que modo os elementos subjetivos identificados se relacionam com as estratégias criativas elaboradas e com o processo de formação desenvolvido? A partir dessas questões, elaboramos os seguintes objetivos:

- Objetivo Geral:
 - Compreender de que modo um processo de formação pode contribuir para a expressão criativa de profissionais da educação, visando à efetivação da educação inclusiva.
- Objetivos Específicos:
 - Compreender que aspectos de um processo de formação poderão ser estimuladores da expressão criativa de profissionais da educação;
 - Identificar estratégias criativas desenvolvidas por tais profissionais, a partir de um processo de formação, para a efetivação da educação inclusiva;
 - Identificar os elementos que integram a configuração da subjetividade individual das participantes e da subjetividade social da escola em que atuam;
 - Analisar de que modo os elementos subjetivos identificados se relacionam com as estratégias criativas elaboradas e com o processo de formação desenvolvido.

Para nortear nossa investigação, adotamos como aporte a Teoria da Subjetividade, elaborada em uma perspectiva histórico-cultural por González Rey (1999, 2003, 2004, 2005a, 2007, 2009c), que estabelece uma relação recursiva e não linear entre afeto e cognição, entre as ações e a constituição subjetiva dos sujeitos e dos espaços sociais. Desse modo, ao mesmo tempo em que realizamos o processo de formação, buscamos identificar elementos desse processo que favoreceram a expressão criativa das participantes, as estratégias criativas por elas elaboradas e desenvolvidas, analisando as relações entre tais estratégias e os elementos da subjetividade individual e da subjetividade social da escola.

Consideramos que os objetivos apresentados são relevantes por tratarem de temas bastante significativos, concernente à formação profissional no campo educacional, à educação inclusiva, ao desenvolvimento da criatividade e sua expressão subjetiva. Esta pesquisa poderá contribuir para a elaboração de propostas de formação que colaborem para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que enfoca aspectos da formação que, aliados aos elementos subjetivos dos

educadores e da subjetividade social da instituição escolar, indicam possibilidades de mudanças subjetivas com impactos nas práticas educativas.

Com esta pesquisa, marcamos a seguinte construção teórica: **um processo de formação poderá contribuir para a expressão criativa se considerar a dimensão pessoal dos participantes, intervindo nessa dimensão e impulsionando o desenvolvimento de elementos subjetivos que a favorecem, bem como a assunção da condição de sujeito.**

O presente trabalho está estruturado em sete capítulos, sendo este o primeiro, onde introduzimos e contextualizamos a problemática que desencadeou a delimitação do objeto de estudo, ressaltando fatores de ordem social, acadêmica e pessoal, além de apresentar as questões e os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo apresenta o referencial epistemológico e metodológico, eixo norteador para o desenvolvimento do estudo, pautando-se nos fundamentos da Epistemologia Qualitativa para a construção da informação e da pesquisa-ação para a intervenção. No terceiro capítulo, fazemos uma abordagem sobre a formação profissional de educadores, apontando aspectos históricos, orientações legais, além de uma breve revisão de literatura sobre essa temática, onde enfocamos a pesquisa-ação como alternativa para a formação continuada de professores. No capítulo quarto, situaremos algumas reflexões sobre a educação inclusiva no contexto das atuais políticas educacionais, o papel dos supervisores escolares e dos professores que atuam no atendimento educacional especializado para a sua efetivação.

O quinto capítulo destina-se a apresentar a fundamentação teórica que norteou a construção da informação e está subdividido em duas seções: na primeira apresentamos os aportes da Teoria da Subjetividade de González Rey e, na segunda, enfocamos o tema da criatividade em uma perspectiva histórico-cultural. No sexto capítulo, apresentamos o resultado das análises realizadas a partir dos indicadores e das hipóteses construídos ao longo do processo de pesquisa. Finalmente, no sétimo capítulo, concluimos o trabalho, apresentando as considerações finais inerentes às construções e à produção elaborada.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa é e sempre será uma tarefa para os que se assumem como sujeitos da produção de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 92).

Tradicionalmente, a atividade investigativa foi assumida como tarefa que requer postura neutra e distanciamento do pesquisador em relação ao objeto para que ela seja qualificada com mérito de cientificidade. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que uma convicção, muitas vezes inerente à atividade de pesquisa, é a de que ela deve ser independente de qualquer objetivo social ou pessoal, não estando a serviço de nenhuma causa.

Com base na perspectiva histórico-cultural, nossa opção metodológica rompe com a tradição empirista e neutra de pesquisa, pois abre um novo e significativo caminho para a produção de conhecimentos no campo das ciências humanas, pela compreensão de que o psiquismo humano tem, em sua gênese, uma construção social, mediada pela interação entre sujeitos singulares, que atribuem sentidos e valores diferenciados às suas ações, segundo as características e as peculiaridades dos contextos em que vivem e em que atuam. A compreensão e a interpretação dos fenômenos psicossociais, portanto, não são possíveis por meio de instrumentos que visem apreendê-los objetivamente.

2.1 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA COMO OPÇÃO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

A escolha metodológica do pesquisador para a realização de uma investigação é uma decisão norteadada pela sua compreensão de ciência, por sua postura diante do mundo, do objeto de estudo e do seu compromisso social enquanto pesquisador, pois pesquisar é produzir conhecimentos e essa produção deve ser uma atividade na qual ele não atua apenas como um coletor de dados para, posteriormente, relacioná-los a uma teoria e escrever um relatório, mas como um sujeito ativo e reflexivo. A metodologia constitui, portanto, um aspecto imprescindível para os processos de investigação, tanto nas ciências naturais quando nas ciências antropológicas.

Durante muito tempo, essas últimas foram pesquisadas segundo os mesmos pressupostos metodológicos das primeiras, sob o enfoque do paradigma positivista, que teve Comte como principal expoente. Entretanto, muitas discussões foram suscitadas, de forma mais acentuada, a partir das últimas décadas de século passado, em torno da neutralidade científica, no que se refere às ciências sociais, sendo cada vez mais comum, entre os pesquisadores, a adoção de posturas norteadas por outro paradigma, designado por uma abordagem qualitativa de investigação. A metodologia qualitativa se apresenta como alternativa na busca de romper com as limitações impostas pelo positivismo e com o predomínio do aspecto quantitativo, caracterizado por medidas e variáveis desconectadas dos contextos e das especificidades dos fenômenos investigados.

Lüdke e André (1984); Triviños (1987); Bogdan e Biklen (1994); Minayo (1999; 2004); Haguette (2000); André (2005), dentre outros, são autores que têm se dedicado a discutir essa perspectiva de pesquisa e influenciado, de modo significativo, as pesquisas educacionais, dentre outros campos humanos, aqui no Brasil. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa de pesquisa é constituída de algumas características que lhe dão especificidade tais como: a fonte dos dados é o ambiente natural, o que constitui o investigador como o instrumento principal da pesquisa; a investigação qualitativa é essencialmente descritiva; os investigadores qualitativos manifestam mais interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os dados são analisados de forma indutiva; há uma importância vital no significado.

Tais características indicam um avanço no que concerne à metodologia de pesquisa nas ciências antropológicas, principalmente quando estabelecemos relações entre ela e a abordagem quantitativa, inerente ao Positivismo. Dentre os aspectos que consideramos importantes, como caracterizadores da pesquisa qualitativa na abordagem acima apresentada, destacamos, em primeiro lugar, o relevante papel atribuído ao pesquisador.

De fato, a realização de uma investigação em um campo complexo, como é o da educação, não pode ser conduzida por um pesquisador com uma postura neutra que se guia exclusivamente por instrumentos elaborados *a priori*, pois esse procedimento não permitirá a compreensão aprofundada de todos os elementos que constituem o objeto de investigação. Percebemos, entretanto, que nas considerações traçadas pelos autores mencionados não fica evidenciado, de modo

claro, em que consiste o papel a ser exercido pelo pesquisador para gerar inteligibilidade no percurso da pesquisa.

Também consideramos de fundamental importância a busca pelo significado, no curso da pesquisa, superando o modelo positivista que se apóia em hipóteses elaboradas antecipadamente, desconsiderando a riqueza de significados expressos nos diversos indicadores construídos durante a investigação. Tal característica, apontada pelos autores mencionados, relaciona-se com a relevância atribuída ao processo de pesquisa em detrimento do produto da investigação. Em alguma medida, essas características coincidem com as ideias elaboradas por González Rey (1997, 2005b; 2005c) em sua proposição teórica e epistemológica para a pesquisa qualitativa. Não obstante, duas características apontadas por Bogdan e Biklen (1994), ressaltadas por André (2005), são incoerentes com o que temos entendido em relação à produção de conhecimentos. Uma delas diz respeito à afirmação de que a pesquisa qualitativa é eminentemente descritiva e a outra é que os dados são analisados de forma indutiva.

Como já fizemos referência, encontramos, em González Rey (2005b; 2005c), um avanço nessa perspectiva quando faz uma análise do qualitativo em uma dimensão epistemológica, postulando as bases de uma aproximação qualitativa, que considera pertinente tanto para o campo da Psicologia quanto para outra qualquer ciência antropológica, e que ele denomina Epistemologia Qualitativa.

Um aspecto que nos chama atenção, de um modo particular, nas considerações desse autor, diz respeito à sua compreensão sobre o que temos convencionalmente denominar de “pesquisa quantitativa”. Para ele, o principal problema da quantificação não consiste na sua efetiva operação, a qual é considerada legítima na construção do conhecimento, mas, sim, no modo como esse conhecimento é interpretado e sob que bases teóricas ele é significado. Suas observações levaram-nos a inferir que muitas pesquisas realizadas, sob a orientação da abordagem qualitativa, podem apresentar lacunas semelhantes.

A possibilidade de abertura a novas formas de comunicação e expressão por parte dos participantes de uma pesquisa e, principalmente, a constante produção de ideias por parte do pesquisador no curso da pesquisa são aspectos que precisam ser considerados na pesquisa qualitativa. Não são os instrumentos em si que garantem essa abertura, mas, principalmente, a postura do pesquisador durante o trabalho de campo e o uso desses instrumentos, que deve enfatizar a dinâmica

processual e a possibilidade de produção teórica nesse percurso, significado pelas ideias e questões novas que vão surgindo.

Um aspecto que confere substancial avanço na abordagem proposta por González Rey é a superação do caráter descritivo da pesquisa qualitativa, proposta por outros autores, apontados anteriormente. Para ele, a pesquisa qualitativa é um processo de construção e interpretação, que denomina de “construtivo-interpretativo”. Tal processo visa à superação da tradicional compreensão sobre a validade de um conhecimento por sua correspondência linear com uma dada realidade, que, na maioria dos casos, conduziu a uma construção simplificada dessa realidade, compartimentada em variáveis medidas por instrumentos estatísticos e experimentais. De acordo com González Rey (2005b), essa forma de organização do conhecimento não cria espaços para a construção de novas possibilidades de descobertas ou recriações no curso do processo, a que ele denominou de “zonas de sentido”, distanciando-se da organização complexa da realidade investigada.

Para melhor situar o leitor, consideramos relevante esclarecer, conceitualmente, o que o autor denomina “zonas de sentido”, que ele define “[...] como aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que, pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 06).

Outro aspecto singular da Epistemologia Qualitativa, que tem estreita relação com as nossas intenções de pesquisa, diz respeito à consideração da pesquisa como processo de comunicação, respeitando “[...] a natureza diferenciada do objeto de pesquisa das ciências sociais e humanas, a qual é um sujeito interativo, motivado e intencional, que adota uma posição em face das tarefas que enfrenta” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 53).

Assim, a nossa opção pela realização de uma pesquisa-ação como forma metodológica de intervir no campo de pesquisa, encontra, na Epistemologia Qualitativa, as bases epistemológicas para a sua realização, no que concerne à construção da informação. De acordo com González Rey (2005b; 2005c), a Epistemologia Qualitativa apresenta três princípios básicos, a saber:

- O caráter construtivo interpretativo do conhecimento – esse princípio conduz à compreensão de que o conhecimento se dá pela interpretação do pesquisador, o que implica considerá-lo como uma

produção humana. É uma produção e não uma apropriação linear de uma realidade, um processo de construção legitimado pela capacidade de produzir novas construções no confronto do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos, que se fazem presentes no processo de investigação;

- A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico – o valor do singular ganha legitimidade pela qualidade que tem a sua expressão e pelo vínculo com a produção teórica desenvolvida pelo pesquisador;
- A compreensão da pesquisa, nas ciências antropossociais, como um processo de comunicação, um processo dialógico – a dimensão interativa entre o pesquisador e os sujeitos, bem como entre esses, ganha um valor essencial na produção de conhecimento. A comunicação é um meio pelo qual os participantes da pesquisa se convertem em sujeitos, implicando-se no problema estudado a partir de seus interesses, motivações e contradições.

Compreendendo a complexidade do objeto a que nos propusemos a investigar, em que estão implicados aspectos da subjetividade individual e social e modos de atuação humanos, impossíveis de serem apreendidos por instrumentos padronizados e por uma postura neutra por parte do pesquisador, sentimos necessidade de adotar uma abordagem epistemológica que propiciasse uma imersão mais profunda em nosso objeto de estudo. Desse modo, entendemos que a escolha pela Epistemologia Qualitativa possibilitaria o alcance dos nossos objetivos de pesquisa e um crescimento significativo enquanto pesquisadora, além de redimensionar a nossa formação profissional e pessoal.

2.2 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

A crescente exigência de produtividade em torno das pesquisas realizadas nas diversas áreas do conhecimento impulsiona a sua realização por meio de projetos, de produções técnicas e de publicações, o que se evidencia, também, nas pesquisas educacionais. Entretanto, nem sempre há uma comprovada relevância ou contribuições efetivas entre o conhecimento que se tem produzido e a melhoria dos

processos educativos que se realizam nos espaços escolares ou nos não-escolares. Nesse sentido, Ferreira (2007) destaca que, contrariamente a outras ciências sociais mais inclinadas a construções teóricas, as pesquisas educacionais tendem a ser pressionadas a apresentarem maior pertinência social e a estabelecer relações práticas, por isso são norteadas pela intenção de melhorar as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas.

Uma das metodologias que conferem relação entre teoria e prática e contribui para efetuar mudanças nos contextos escolares é a pesquisa-ação, que, contrariamente às pesquisas de cunho positivista, centradas na neutralidade e na objetividade, abre espaços para criações particulares de cada realidade, concretizadas pela interação entre pesquisadores e participantes. Assim, a opção por essa abordagem metodológica tem uma estreita ligação com a nossa história de vida pessoal, profissional e social, marcada pelo envolvimento com os pares com quem estabelecemos relações.

Desde muito cedo desenvolvemos a convicção da necessidade de elaborar estratégias para interferir e mudar nossa própria realidade social. Assim, a nossa atuação enquanto pesquisadora é marcada pela história de vida pessoal em relação com os contextos de atuação. Ao imbricar pesquisa com ação, pretendemos caminhar na direção dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da prática, das contradições, das relações com a totalidade, concebendo a práxis como mediação básica na (re)construção do conhecimento, visto que, por meio dela, veiculam-se a teoria e a prática, o pensar, o agir, o refletir, o processo de pesquisa e de formação.

Com base nessas afirmações, consideramos oportuna a proposição de uma pesquisa em que, ao mesmo tempo em que aprofundamos os nossos conhecimentos, temos a oportunidade de contribuir para que os participantes também construam novos saberes e desenvolvam recursos pessoais relacionados com a expressão de uma prática pedagógica criativa. Seguimos, destarte, a compreensão de Thiollent, ao prefaciá-lo livro de Dionne (2007, p. 11), quando diz que a pesquisa-ação é compreendida:

[...] como um instrumento de 'intervenção' na realidade circundante dos pesquisadores, em parceria com os atores implicados em determinadas situações problemáticas. Juntos, vão promover ações para transformar a situação inicial em uma situação desejada.

Para o desenvolvimento da pesquisa, seguimos as orientações teórico-metodológicas de Dionne (2007), que estabelece, pelo menos, cinco etapas que dão conta, ao mesmo tempo, de um procedimento de pesquisa e de um procedimento de ação. Segundo o autor, essas etapas são assim estruturadas: identificação da situação; definição dos objetivos da pesquisa e da ação; planejamento metodológico da pesquisa e da ação; realização da pesquisa e da ação; análise e avaliação dos resultados.

É importante situar que a divisão dessas etapas não é linear, pois elas se entrecruzam como num espiral, em forma de retroalimentação. Nesse sentido, gostaríamos de trazer uma importante consideração feita por Barbier (2007). Esse autor diz que o método da pesquisa-ação é o da espiral em suas fases de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, pois, embora existam etapas específicas, na verdade, essas etapas se consolidam em um movimento circular que se entrecruza.

Considerando tal estrutura, informamos que a primeira etapa, que consiste na identificação da situação, já se encontrava bastante adiantada desde a fase de elaboração do nosso projeto de Doutorado. Isso se justifica pelos dados que foram por nós construídos a partir da pesquisa realizada por ocasião do Mestrado. Ao nos debruçarmos sobre o objeto de estudo anterior, durante a referida pesquisa, não tínhamos a intenção de darmos continuidade àquela investigação por meio de uma pesquisa-ação. Porém, já durante o trabalho de campo, nossas constantes reflexões sobre o contexto e a declarada solicitação dos educadores da escola, que manifestavam o desejo de participar de um processo de formação, conduziram-nos à necessidade de intensificar nosso olhar investigativo para a qual fizemos essa nova elaboração. Compreendemos que a situação estudada era propícia para uma nova pesquisa, sendo a pesquisa-ação a opção metodológica mais pertinente para a continuidade dos nossos estudos.

Assim, as informações construídas na primeira pesquisa constituíram elemento primordial para a realização desta pesquisa-ação, pois o diagnóstico inicial foi fundamental, uma vez que foi a partir dele que se estabeleceram as estratégias e atividades a empreender. Para concluirmos a identificação da situação, reunimo-nos com as participantes para estabelecermos um compromisso mais formal para a realização da investigação.

Posteriormente, em reuniões agendadas coletivamente, fizemos uma apresentação dos resultados da pesquisa, registrados em nossa dissertação de mestrado, no intuito de levar aquelas profissionais a reconhecerem, a partir dos fundamentos teóricos que utilizamos para nortear a análise, os problemas por elas apontados, as questões que não conseguiram perceber, além das reais necessidades formativas que sentiam nesse segundo momento. Tal procedimento está embasado nas idéias de Barbier (2007, p. 54), ao afirmar que:

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

A segunda etapa, que consiste na definição dos objetivos e da ação, foi iniciada ao estruturarmos esse objeto de estudo. Estamos conscientes de que uma das grandes dificuldades nesse tipo de trabalho consiste em distinguir e ajustar os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação. Nesse sentido, Dionne (2007, p. 60) afirma que:

Os principais desafios da pesquisa-ação estão neste nível: como conciliar as duas operações, já que uma é centrada na compreensão e na explicação e a outra é centrada na modificação, na mudança de uma situação. [...] Na prática, pesquisadores e participantes, após a primeira fase do levantamento da situação, devem explicar as exigências recíprocas de seus procedimentos e especificar as correspondências a manter.

Assim, com base nas reflexões construídas nas próprias sessões de estudo, realizadas com as participantes, pudemos elaborar, coletivamente, outros objetivos de ação, procurando atender às necessidades que iam sendo identificadas, que nortearam todo o trabalho. Isso se justifica porque, nas investigações de cunho qualitativo, nem sempre é possível prever o percurso que empreenderemos no campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GONZÁLEZ REY, 2005b).

O planejamento metodológico da pesquisa e da ação que, segundo o autor, corresponde à terceira etapa da investigação, também foi iniciado no momento de estruturarmos o projeto, sendo redimensionado e aperfeiçoado após os contatos iniciais com as participantes, tendo, como referência, os objetivos elaborados. Nossa

intenção seria iniciar as primeiras sessões de estudo no mês de março, quando o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - CEP/UFRN autorizou o início da investigação. Entretanto, precisamos nos ausentar do Rio Grande do Norte para desenvolver um plano de estudos, no período de 09 de março a 09 de julho de 2010, na Universidade de Brasília – UnB, através do Projeto de Pesquisa Currículo, Trabalho Pedagógico e Inclusão Escolar: produzindo redes de sentidos e significados na perspectiva histórico-cultural, financiado pelo Edital PROCAD (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica) 01/2007 - CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Por essa razão, a pesquisa só foi iniciada no mês de julho de 2010, quando iniciamos, de fato, a quarta etapa da pesquisa-ação, caracterizada por Dionne (2007) como realização da pesquisa e da ação. Assim, à medida que as ações foram sendo realizadas, fomos construindo informações relativas à investigação. Isso se deu de modo paralelo aos estudos e às discussões que, juntas, realizamos sobre os temas e sobre os aspectos escolhidos como foco de formação, a partir dos quais, também, pudemos ir organizando os indicadores relativos à construção da informação. Nosso desafio foi buscar a colaboração e a participação das pessoas implicadas na melhoria da realidade e, ao mesmo tempo, investigar o processo sem perder de vista os objetivos de pesquisa (DIONNE, 2007).

Para isso, enquanto realizamos as sessões de estudo, fizemos os registros gravados desses momentos, que também serviram para a produção de indicadores. Para melhor compreensão e registro de informações, utilizamos como suporte um diário de campo, em que anotamos impressões e análises sobre o que era realizado, sobre as expressões e emoções evidenciadas pelos participantes, por entendermos que as notas de campo se constituem como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 150). Essas notas foram utilizadas como auxiliares na construção e na interpretação da informação, já que expressões, gestos e alguns comentários extras não são captados pelo aparelho de MP4 (instrumento utilizado para gravação). Nesta perspectiva, as notas de campo utilizadas foram tanto descritivas como reflexivas.

2.3 O LÓCUS DA PESQUISA

A instituição em que realizamos a presente pesquisa é a mesma onde foi desenvolvida a nossa investigação de mestrado. Trata-se de uma escola regular da rede estadual de ensino, localizada no município de Assu, no Estado do Rio Grande do Norte. No campo educacional, um dos destaques do município é a existência de um *campus* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), fundado em 1974. Esse *campus* oferece os cursos de Pedagogia, de História, de Letras e de Economia, e é responsável pela formação da grande maioria dos professores que atua na região, inclusive daquelas que participaram da nossa pesquisa.

A escola é jurisdicionada à 11ª Diretoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Norte – DIRED/RN, localizada no mesmo município, que agrega as escolas estaduais de sete municípios próximos. Na Assessoria Pedagógica da 11ª DIRED, há uma servidora que coordena as ações de Educação Especial, em âmbito regional, portanto, responsável pela organização dessa modalidade na escola investigada. Em relação ao aspecto físico, a escola possui uma área de 882.002 m². Sua infraestrutura compõe-se de: 07 salas de aula; 01 secretaria; 01 diretoria; 01 Sala de Professores; 01 videoteca; 01 sala de informática; 03 sanitários femininos e 03 masculinos para uso de alunos; 01 sanitário masculino e outro feminino destinado aos professores e aos funcionários; 01 cozinha; 01 biblioteca; 01 salão para recreação; 01 Sala de Recursos Multifuncionais.

A opção por essa escola para a realização das pesquisas foi mobilizada pelo fato de que nela vem sendo realizada a matrícula de um número significativo de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, desde o ano de 2006. Tal realidade teve início com a posse da professora Dodô³ para exercer a função de diretora naquele ano, eleita pelo processo de gestão democrática, que se iniciava na rede estadual de ensino. Por uma motivação pessoal, ela realizou uma campanha na comunidade, convocando as famílias que tinham filhos com deficiência para se matricularem na instituição. Segundo relatou, sua prioridade enquanto gestora, era desenvolver um trabalho focado na perspectiva da inclusão escolar. Assim, foi matriculado, no ano de 2006, um total de vinte e dois alunos, com algum tipo de deficiência.

³ Todos os nomes mencionados neste trabalho são fictícios.

No ano de 2010, houve uma mudança na gestão, visto que Dodô exercera o cargo por dois mandatos consecutivos, o máximo admitido. Pelo que conseguimos identificar, nos diversos contatos estabelecidos com as participantes da pesquisa e com outros servidores que atuam na instituição, a sucessora de Dodô, atual diretora, é considerada uma pessoa autoritária e centralizadora, cuja postura tem gerado a constituição de dois grupos entre os servidores: um formado por pessoas de sua confiança, que lhe são próximas, e outro constituído pelas pessoas que divergem de suas ideias, mas que, em sua maioria, nada fazem para contestar ou criar alternativas de mudança. Esse fato tem causado um “clima” negativo nas relações e ações dentro da instituição.

No primeiro ano de realização da presente pesquisa, 2010, a escola teve um total de quinhentos e trinta e sete (537) alunos matriculados. Segundo dados informados pela secretária-geral da instituição, dentre esse total havia dezessete alunos com necessidades educacionais especiais, sobre os quais a secretaria fez a seguinte categorização: um (01) com Síndrome de Down, seis (06) com deficiência intelectual, um (01) com deficiência auditiva, um (01) com deficiência visual, um (01) com deficiência física, dois (02) com hiperatividade e cinco (05) com transtorno do comportamento. Informamos que esses alunos eram considerados como o público-alvo do atendimento educacional especializado – AEE, na escola.

No ano de 2011, a escola contou com um total de quinhentos e setenta e nove (579) alunos matriculados, dos quais vinte (20) eram considerados como alunos com necessidades educacionais especiais, devendo receber o AEE, assim categorizados: um (01) com deficiência física, dois (02) com deficiência visual, um (01) com deficiência auditiva, cinco (05) com deficiência mental, um (01) com síndrome de Down, três (03) com hiperatividade e sete (07) com transtorno de comportamento.

Consideramos importante observar o expressivo número de alunos classificados como hiperativos ou com transtornos de comportamento, a quem a escola considera que precisa receber um atendimento especializado. Geralmente, os critérios para essa classificação estão relacionados a padrões biológicos ou psicológicos – concebidos como sendo fatores universais –, à indisciplina e à inquietação apresentados pelos alunos em decorrência de traços ou características pessoais, sem se levar em consideração as relações estabelecidas, os elementos

que integram a história de vida do aluno e a subjetividade social da escola e de outros espaços onde eles convivem.

Observamos que a categorização dos alunos com problemas de comportamento e de aprendizagem, como parte do público do AEE, torna o quadro ainda mais caótico, pois isso leva muitos educadores a atribuírem aos alunos categorizados as mesmas crenças e expectativas que têm em relação aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, as quais, em sua grande maioria, são limitadoras.

2.4 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Consideramos importante informar que nosso primeiro contato com a escola investigada se deu no mês de outubro de 2009, quando buscamos alguns dados e autorização da gestão para a realização da presente pesquisa, em decorrência da necessidade de obtermos o seu registro junto ao CEP-UFRN, que foi um processo bastante burocrático e moroso. Após a análise criteriosa, a equipe responsável por esse processo naquela instituição solicitou a resolução de algumas pendências – que cumprimos adequadamente –, e a nossa pesquisa foi autorizada pelo parecer nº 018/2010, cuja revisão ética se deu em 05 de março de 2010.

O número de participantes foi definido pelo aceite formal das profissionais e ficou constituído de três supervisoras escolares e de duas professoras que atuam no atendimento educacional especializado, cujo detalhamento consta no quadro 01, a seguir. Os nomes utilizados foram escolhidos pelas próprias participantes, a pedido nosso.

QUADRO 01: Demonstrativo das participantes da pesquisa

Participante	Função que exerce	Turno de atuação	Formação
Maria	Supervisora Pedagógica	Matutino	Pedagogia
Ester	Atendimento Educacional Especializado	Matutino	Letras/Especialização em Educação
Borboleta Lilás	Supervisora Pedagógica	Vespertino	Pedagogia
Sol	Supervisora Pedagógica	Vespertino	Pedagogia/Especialização em Educação
Dodô	Atendimento Educacional Especializado	Vespertino	Pedagogia

Para a realização da primeira reunião com o grupo, mantivemos contato com a diretora da escola, que nos acolheu de modo bastante receptivo. Inicialmente, explicamos-lhe a nossa escolha metodológica pela pesquisa-ação e os nossos objetivos de pesquisa. Em seguida, ainda no mês de julho, retornamos à escola no turno vespertino, conforme tínhamos agendado, momento em que nos reunimos com as participantes. Estávamos preocupados em estabelecer o cenário para a pesquisa por reconhecermos a importância desse aspecto para suscitar o compromisso de todos e a qualidade das informações, pois, como bem adverte González Rey (2005c, p. 58), “[...] o contexto interativo e o tecido relacional da pesquisa determinam o valor da qualidade da informação, o qual só se pode conseguir com o envolvimento e a motivação dos sujeitos estudados”. Conforme afirma o autor (op. cit.), “[...] adquire particular importância a apresentação do pesquisador e a própria pesquisa”.

Ainda de acordo com González Rey (2005c), na tradicional abordagem positivista, a pesquisa era apresentada pelo pesquisador por uma instrução geral pautada pelo distanciamento e pela objetividade, com o propósito de informar aos sujeitos sobre a pesquisa e conseguir deles uma postura cooperativa, sem preocupação com o compromisso e com o envolvimento dos sujeitos pesquisados. A pesquisa-ação é uma possibilidade metodológica de suscitar esse envolvimento e esse compromisso, especialmente, quando o objeto de pesquisa é decorrente de uma necessidade vivenciada e apontada pelos próprios participantes, como aconteceu na presente investigação. Por isso, procuramos fazer desse momento inicial um espaço para troca de idéias, exposição de dúvidas, possibilitado por um diálogo descontraído, um clima de bastante confiança, postura ética e cumplicidade, o que foi observado ao longo de todo o processo.

Uma dificuldade enfrentada para realizar as sessões de estudo foi a indisponibilidade das profissionais para participarem das sessões em um turno contrário ao seu horário de trabalho. Em virtude de contarmos com pessoas que trabalhavam no turno matutino e outras no turno vespertino, não houve consenso em realizar tais sessões num mesmo turno, pois aquelas que trabalhavam em turno contrário – tanto as do matutino como as do vespertino –, não concordaram em participar da sessão, em turno inverso.

Desse modo, foi necessário realizar duas sessões referentes à mesma pauta, uma sessão no turno matutino e outra no turno vespertino, o que demandou mais

esforço e disponibilidade de nossa parte. Apenas, na nona sessão, conseguimos reunir todo o grupo no turno vespertino. As sessões foram gravadas em aparelho MP4 para posterior transcrição, conforme havia sido acordado com o grupo através do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A). Entretanto, por orientação epistemológica, optamos por não gravar as duas primeiras sessões, temendo que a gravação, já naquele momento inicial, constituísse uma barreira à livre expressão das participantes. Essa decisão foi norteada pela necessidade de contribuir para que se estabelecesse um clima de confiança e de liberdade entre nós.

2.5 A ESTRATÉGIA DE AÇÃO

Como mencionado, a estratégia de ação adotada para essa pesquisa consistiu-se na realização de sessões de estudos, relacionados às dificuldades apresentadas pelas próprias participantes, cuja metodologia procurou envolvê-las, na tentativa de que, conforme a singularidade de cada uma, conseguissem individualizar as informações discutidas, mudar posturas e pontos de vista, desenvolver a autoconfiança e a persistência, propor metas claras para a sua atuação, além de buscar desenvolver a motivação pela atividade profissional, que, entre outros, constituem importantes elementos pessoais relacionados à expressão criativa.

A elaboração e a organização da proposta formativa, que norteou a nossa intervenção, foram fundamentadas pelos princípios do “Sistema Didático Integral”, elaborado por Mitjáns Martínez (2003a), abordado no quinto capítulo deste trabalho. Porém, considerando a especificidade de um processo de formação, cuja estruturação difere qualitativamente do processo pedagógico realizado entre docentes e discentes em sala de aula, a nossa proposta não contempla todos os elementos apresentados na proposta de Mitjáns Martínez (2003a). Queremos deixar claro que o sistema elaborado pela referida autora nos serviu como embasamento e não como modelo. Nesse sentido, ressaltamos que a própria autora, ao apresentá-lo, advertiu sobre a sua flexibilidade e sobre os possíveis desdobramentos a partir das suas sugestões. A seguir, caracterizaremos o processo de formação desenvolvido.

O curso foi desenvolvido em nove sessões de estudo. Ressaltamos que apenas a nona sessão foi realizada com todas as participantes reunidas. As oito pautas referentes às demais sessões foram desenvolvidas em momentos distintos – embora, geralmente, na mesma data –, envolvendo as participantes de acordo com os seus turnos de atuação. Na primeira sessão, apresentamos os resultados da nossa pesquisa de mestrado, a partir dos quais justificamos a elaboração do projeto de doutorado e da escolha pela pesquisa-ação.

Posteriormente, no intuito de envolver as participantes na elaboração da proposta do curso, desenvolvemos uma atividade desencadeada por duas questões norteadoras: Que aspectos podem ser identificados como **fortes** na escola, considerando a sua atuação em uma perspectiva inclusiva? Que aspectos podem ser identificados como **fracos** na escola, considerando a sua atuação em uma perspectiva inclusiva? As respostas foram categorizadas e utilizadas para a construção coletiva de um quadro, a partir do qual procedemos à elaboração dos temas e dos objetivos do processo de formação.

Na segunda sessão, o tema trabalhado foi “a educação inclusiva”. Os objetivos foram: compreender a educação inclusiva como uma proposta educacional que contempla a todos os estudantes; suscitar posturas mais críticas em relação às políticas educacionais implantadas; promover a expressão singular das participantes para a identificação de elementos da subjetividade social e individual presentes no contexto da pesquisa. As atividades propostas foram: a análise de duas situações identificadas por nós na pesquisa de mestrado, vivenciadas na escola, sobre casos que exemplificam a temática trabalhada (APÊNDICE B); e a produção de uma redação sobre o indutor “educação inclusiva é...”.

Para ampliar a temática trabalhada na sessão anterior, a terceira sessão versou sobre os conceitos de inclusão escolar, educação inclusiva e educação especial. Para tal, foram propostas as seguintes atividades: realização de uma tarefa denominada “chuva de ideias”, em que cada participante escrevia cinco palavras que considerava intimamente relacionadas com o tema, num tempo determinado; discussão de um texto informativo⁴, entregue na primeira sessão, para que a leitura fosse feita previamente, a partir do qual a discussão inicial foi desencadeada; e produção de uma reflexão individual sobre o tema estudado. Os objetivos foram:

⁴ LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

ampliar conceitos referentes à educação inclusiva e promover espaços para o desenvolvimento do diálogo e comunicação entre as participantes.

Na quarta sessão, os objetivos trabalhados foram os seguintes: analisar diferentes percepções, crenças e concepções (elementos subjetivos) relacionadas às pessoas com necessidades especiais que, de alguma forma, interferem nas práticas pedagógicas desenvolvidas para com essas pessoas; identificar e analisar diferentes percepções presentes na subjetividade social e individual sobre um mesmo fenômeno social e o modo como tais percepções se relacionam com as práticas desenvolvidas. As atividades desenvolvidas foram: leitura e reflexão do texto “Carta a uma menina⁵” (ANEXO A); realização da dinâmica “O caso de Miguel⁶”; e discussão coletiva.

Na quinta sessão, foram trabalhadas as seguintes atividades: exibição de uma mensagem em power point, que trata da história real de superação de uma jovem que nasceu sem braços, mas que se tornou piloto de avião e incentivadora motivacional, cujo título é “Tocando o Céu⁷”; a partir de questões desencadeadoras, discussão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, com base nos modelos mecanicista, organicista e histórico-cultural, tendo como base um texto informativo⁸, lido antecipadamente. Os objetivos da sessão foram: compreender aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, a partir de diferentes perspectivas teóricas; e refletir sobre a importância de tal compreensão para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Na sexta sessão, os objetivos trabalhados foram: refletir sobre a função social da escola e dos educadores, e analisar a importância do papel do outro para o desenvolvimento humano, compreendendo de que forma esse outro assume ou não um papel relevante nesse processo. Por conseguinte, foram realizadas as seguintes

⁵ O texto trata das confissões de uma diretora escolar, que teve medo de receber uma menina com Síndrome de Down em sua escola e que foi surpreendida pelo desempenho apresentado pela menina em seu processo de escolarização. Disponível em: BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Deficiência no contexto escolar. Brasil: MEC/SEESP, 2000.

⁶ MIRANDA, Simão. **Oficina de dinâmicas de grupos**: Para empresas, escolas e grupos comunitários. 16. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010.

⁷ Tocando o céu. Mensagem em Power Point. Disponível em: http://www.minutodesabedoria.com.br/conteudo/midias/power_point_1558.asp. Acesso em 10 de setembro de 2010.

⁸ WERNER, Jairo. **Saúde e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005, p. 61-82.

atividades: leitura e discussão do texto “O vestido azul”⁹ (ANEXO B), que trata da qualidade da relação entre um professor dos anos iniciais e uma de suas alunas, e como ele se constituiu como o “outro” para a aluna, considerando a sua intervenção na zona de desenvolvimento proximal; análise de uma situação de sala de aula para elaboração de estratégias de intervenção pedagógica (APÊNDICE C); estabelecimento de relações entre a situação analisada e situações vivenciadas pelas participantes; e exibição do filme “Escritores da Liberdade”¹⁰.

Os objetivos da sétima sessão foram: refletir sobre condições de caráter objetivo e subjetivo que favorecem ou dificultam a educação em uma perspectiva inclusiva; discutir e elaborar estratégias que possibilitem uma gestão para a mudança na escola visando à efetivação da educação inclusiva. As atividades desenvolvidas foram discussões coletivas, a partir do texto “Construindo escolas inclusivas”¹¹, lido antecipadamente; e uma produção escrita, individualmente, sobre as principais ideias discutidas e a compreensão das participantes com base no seu contexto de atuação.

Na oitava sessão, estabelecemos os seguintes objetivos: refletir sobre os fatores de uma gestão que favorecem um clima, uma cultura de apoio e colaboração para as mudanças que a escola precisa para ser, de fato, inclusiva e elaborar estratégias favorecedoras de mudanças na escola. As atividades desenvolvidas foram as seguintes: leitura e discussão do texto “Prática da gestão escolar”¹²; identificação de pontos fortes na escola em que trabalha, capazes de sustentar uma mudança que contribua para a aprendizagem, tanto por parte dos alunos quanto dos professores; reflexão individual em torno da seguinte questão: a partir da função que exerço nessa instituição, o que posso fazer para que essas condições sejam impulsionadas?; e socialização da atividade anterior.

Na nona sessão, foram trabalhados os seguintes objetivos: analisar o papel da liderança como elemento facilitador de uma gestão para a mudança e elaborar um plano de ação a ser desenvolvido na instituição escolar, visando à efetivação da educação inclusiva. Para tal, foram desenvolvidas as seguintes atividades: leitura

⁹ Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/natal/311757>. Acesso em: 10 de setembro de 2010.

¹⁰ Freedom Writers, EUA, 2007.

¹¹ Texto disponível em: DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006, p. 112-117.

¹² DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006, p. 121-123.

reflexiva “A lição dos gansos¹³” (ANEXO C); discussão em torno do texto “A liderança na escola¹⁴”; elaboração individual e socialização do conceito de liderança; organização de indicadores de liderança na escola; e elaboração de um plano de ação individual.

Nosso objetivo, em relação ao desenvolvimento do curso, era o de realizar um maior número de sessões, visto que a brevidade tem sido apontada pela literatura como uma das limitações dos cursos, no sentido de contribuírem para que ocorram mudanças nos participantes e, conseqüentemente, nas suas práticas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, 2007b; IMBERNÓN, 2009). Entretanto, fatores relacionados à disponibilidade das participantes e ao exíguo tempo de que dispúnhamos concorreram para que realizássemos apenas nove sessões. Contudo, acreditamos que tais sessões foram significativas e contribuíram, em alguma medida, para atingirmos os nossos objetivos.

2.6 OS INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

A Epistemologia Qualitativa, que fundamenta a presente investigação, considera a natureza diferenciada do objeto de pesquisa das ciências sociais e humanas – o homem –, que a partir da sua interação constante e da sua emocionalidade, expressa uma atitude ativa diante das situações que vivencia. Desse modo, a garantia do diálogo entre pesquisador e pesquisados, a partir da utilização de diferentes instrumentos, é condição essencial para a realização da pesquisa.

Com base nessa compreensão, optamos pela utilização de um conjunto de instrumentos abertos e semiabertos no intuito de criar diferentes possibilidades para que, por meio delas, os sujeitos pudessem se expressar. Adotamos o conceito de instrumento, tal como foi definido por González Rey (2005b, p. 42), que entende o instrumento como “[...] toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa”.

¹³ MIRANDA, Simão. **Oficina de dinâmicas de grupos:** para empresas, escolas e grupos comunitários. 16. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010.

¹⁴ DUK, Cynthia. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006, p. 125-128.

Para isso, as sessões de estudo foram, também, utilizadas como instrumento de pesquisa, constituindo-se em grupos focais (GATTI, 2005), pois foram momentos relevantes para a construção de informações, através das **conversações** que ocorreram de forma bastante espontânea. Assim, as temáticas discutidas exerceram também a função de indutores para a produção de informações relevantes, já que as participantes, gradativamente, foram se comprometendo e se envolvendo com o processo da pesquisa, o que constitui uma condição importante na qualidade desenvolvida. Nesse sentido, afirma González Rey (2005b, p. 45):

As conversações geram uma co-responsabilidade devido a cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. Cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa. Nesse processo, tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações. A conversação vai tomando formas distintas, nas quais a riqueza da informação se define por meio de argumentações, emoções fortes e expressões extraverbais, numa infinita quantidade de formas diferentes, que vão se organizando em forma de representações teóricas pelo pesquisador.

Tais conversações geraram indicadores importantes relacionados aos objetivos da pesquisa, não apenas através de informações orais, mas também por atitudes, por gestos, por relacionamentos e pelo clima existente naquela instituição. O conceito de indicador, que evidencia as ideias, os conceitos e as construções que se integram dentro da produção da informação empírica, de modo indissociável, é definido como:

[...] aqueles elementos que adquirem significado graças à interpretação do pesquisador, isto é, que seu significado não é acessível, de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação (...) o indicador somente se constrói sobre a base de informação implícita e indireta (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 145).

Além das conversações, adotamos os seguintes instrumentos de pesquisa:

- **O questionário** – que foi utilizado, também como parte do processo formativo. Esse instrumento teve como objetivo suscitar a participação ativa das educadoras, levando-as a individualizar a informação discutida e incentivar a geração de ideias e a atuação pessoal em relação à prática pedagógica, em uma perspectiva inclusiva. A partir daí foram gerados indicadores sobre aspectos do processo formativo, que se constituem como importantes alternativas de formação, capazes de colaborar para as mudanças desejadas no desafio de construir escolas inclusivas. Os questionários também geraram indicadores sobre estratégias criativas elaboradas pelas participantes e sobre os recursos pessoais relacionados com a expressão criativa.
- **O complemento de frases** – instrumento apresentado por González Rey e Mitjáns Martínez (1989) e, segundo o primeiro autor (2005b, p. 57), “[...] é um instrumento que nos apresenta indutores curtos a ser preenchidos pela pessoa que o responde”. Os indutores podem referir-se a aspectos de caráter geral e também a atividades, experiências ou aspectos pessoais, sobre os quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente. Elaboramos um instrumento de complemento de frases, contendo 46 indutores (APÊNDICE D).
 - **A observação** – de acordo com Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), a observação tem uma grande importância na pesquisa qualitativa. Para isso, ressaltam a necessidade de uma organização prévia para que esse instrumento possibilite ao pesquisador uma maior clareza e maior objetividade. A observação foi um instrumento utilizado durante todo o percurso da pesquisa, cujos registros foram feitos em um diário de campo.
 - **A redação** – é um instrumento de caráter aberto, que possibilita a livre expressão do participante. Uma de suas características importantes, que justifica a sua escolha, é o seu caráter individual que difere do caráter interpessoal da entrevista. O fato do pesquisador não interferir pode promover a expressão de informações distintas daquelas advindas da entrevista, por exemplo. Assim, escolhemos o seguinte tema de redação para ser proposto às participantes: “Educação inclusiva é...”. Além desse tema, ainda solicitamos que

construísem um minimemorial, relatando situações de convívio com pessoas com alguma necessidade especial, nas dimensões: familiar, escolar e profissional.

- **A entrevista como diálogo** – A realização da entrevista se configura como um espaço dialógico que tem, como eixo central, a qualidade do vínculo que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado. Assim, o papel do pesquisador não se limita à elaboração de perguntas e o do pesquisado não se limita a respondê-las, pois suas respostas não estão prontas *a priori*. A qualidade dos indicadores a serem produzidos é garantida justamente naquilo que não se pode prever, naquilo que é novo e inusitado. Para a realização da entrevista, estruturamos um roteiro, organizado por eixos temáticos, de acordo com os objetivos da pesquisa (APÊNDICE E).

Consideramos importante situar, ainda, a importância dos momentos informais que acompanharam todo o curso do trabalho e que contribuíram, significativamente, para responder aos objetivos da pesquisa, dentre os quais, podemos destacar: as conversas na sala dos professores, nas ocasiões em que as participantes nos davam carona; as ligações telefônicas que recebíamos de algumas participantes; a participação em outros momentos de reunião da escola e as conversas particulares em que algumas decidiam nos contar sobre assuntos pessoais; a solicitação de uma orientação. Tudo isso nos fez entender que foi estabelecido um clima muito satisfatório, de confiança, entre nós e as participantes.

2.7 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Na etapa concernente à construção e análise da informação, utilizamos um procedimento congruente com os princípios da Epistemologia Qualitativa. Isso implica que, diferentemente da pesquisa tradicional, a construção da informação não se apoiou na coleta de dados empíricos, de forma linear, para posterior análise, uma vez que o conceito de dado, segundo González Rey (2005b), tem uma profunda conotação instrumentalista, pois é tomado como resultado direto dos instrumentos, sem uma mediação pertinente do pesquisador. O referido autor afirma:

A pesquisa qualitativa, a partir da definição epistemológica que temos adotado, não considera o dado em forma tradicional, isto é, como entidade objetiva que se legitima por sua procedência instrumental, mas como elemento que adquire significação para o problema estudado, o qual pode proceder dos instrumentos utilizados ou das situações imprevistas que surgem no curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 110).

Com base nessa abordagem, o tratamento da informação acontece através de um processo de construção e de interpretação em que o pesquisador desempenha um papel ativo no sentido de “dialogar” com os dados durante o curso da pesquisa. Nessa perspectiva, foi concedido espaço para a dimensão subjetiva das ideias, possibilitando a superação dos processos despersonalizados da pesquisa tradicional, pois não nos fixamos na dimensão objetiva dos dados. Para melhor clarificar essa proposição, González Rey (2005c, p. 111) diz que:

A fonte das idéias não está só nos dados, mas no confronto entre o curso do pensamento, conduzido por múltiplas vias, e os dados; confronto de onde surgem novas idéias, cuja legitimidade só pode se entender dentro do processo de pensamento em que se originaram, e não por sua correspondência com os dados produzidos no cenário de onde surgiram.

A partir de tais considerações, o processo de construção e de análise da informação se diferenciou de outras propostas tradicionais, ao não se configurar como um momento separado e posterior ao trabalho de campo, mas como um processo progressivo, aberto e flexível, que acompanhou todo o percurso da pesquisa.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...] (FREIRE, 2001, p. 50-51).

3.1 SITUANDO A ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Nossa condição humana de seres inacabados, possuidores da capacidade de criar e inovar, leva-nos a estar sempre em busca de melhorar essa condição e, também, as nossas práticas. As atitudes de curiosidade, de reflexão, de insatisfação e de inquietude são fundamentais para estimular o homem na busca de novas conquistas e novas realizações diante dos constantes desafios que se colocam em sua trajetória. A formação profissional, como uma das possibilidades de formação humana, tem ganhado cada vez mais ênfase nos debates educacionais pela convicção de que um dos meios para garantir a qualidade do ensino tem estreita relação com o investimento em ações de formação inicial e continuada de educadores.

No Brasil, desde a criação das denominadas escolas Normais, no final do século XIX, como primeira iniciativa de formação de professores em cursos específicos, para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguida dos cursos de formação, realizados em universidades, para atuação no nível secundário, em princípios do século XX, até a recente elaboração de diretrizes curriculares para a regulamentação dos diversos cursos de licenciatura, construiu-se uma longa história de avanços e recuos.

Tradicionalmente, a formação de professores em nosso país foi marcada pela desarticulação entre conhecimentos específicos, das diversas áreas, e conhecimentos pedagógicos, sendo, durante muito tempo, estruturado em um esquema denominado 3 + 1, que compreendia três anos de formação específica,

acrescida de um ano de formação pedagógica (GATTI, 2009). No século XX, esse tema foi objeto de ampla regulamentação por legislações específicas, tais como as Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7044/82; Parecer CFE nº 252/1969 e Resolução nº 2/1969. Entretanto, apesar do aparato legal, estudos apontaram problemas consideráveis no que concerne à formação. Silva et al (1991), dizem que muitos trabalhos, voltados para a análise de como o professor é formado,

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135).

Tais discussões levaram Gatti (2009, p. 42) a apontar a necessidade de uma análise mais profunda e integrada no que concerne às necessidades formativas, ressaltando a importância de se considerar aspectos como a articulação e a relação entre disciplinas específicas, formação geral e formação didática; novas formas de organização institucional e “[...] novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um *continuum* de formação”, o que indica a relevância de se instituir, além de um novo modelo de formação inicial, novas possibilidades de um processo permanente de formação para os professores.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), apontou mudanças para as instituições formadoras e para os cursos de formação, priorizando, também, a formação em nível superior para o exercício da docência. No Artigo 63, Inciso III, a referida lei orienta a manutenção de “[...] programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”. Contudo, em decorrência do período de transição estabelecido pela referida lei, as mudanças só se iniciaram, de fato, a partir do ano de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) –, foram promulgadas.

Tais diretrizes postulam que a formação de professores observará alguns princípios norteadores que considerem, por um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do formando e, por outro, a pesquisa focada no ensino e na aprendizagem como elemento favorecedor do processo de construção do

conhecimento. Ainda segundo as diretrizes, as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo como estratégia didática privilegiada para tal, a resolução de situações-problema (BRASIL/MEC/CNE, 2002). Consideramos importante situar que as referidas diretrizes orientam, no artigo 6º, parágrafo 3º, Inciso II, a inclusão de “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí **incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais** e das comunidades indígenas” (grifo nosso).

Não devemos desconsiderar as especificidades humanas inerentes às diversas etapas de desenvolvimento, tais como a infância, a adolescência e a fase adulta, pois as particularidades, os interesses e a constituição singular em cada uma delas devem ter uma estreita relação com a proposta pedagógica a ser planejada e desenvolvida. Desse modo, os conhecimentos específicos sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre as quais as pessoas com deficiência, são altamente relevantes.

Entretanto, essas pessoas não podem continuar sendo percebidas como estranhas ou como pessoas com as quais a maioria dos professores não tem condições de trabalhar pedagogicamente. Num importante tratado sobre a defectologia, Vigotsky (1997) diz que “[...] todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” e ainda que “[...] junto com o defeito orgânico estão dadas as forças, as tendências, as aspirações para superá-lo” (VIGOTSKY, 1997, p. 14-15).

As dificuldades apontadas por educadores para trabalharem com alunos que têm alguma deficiência levaram pesquisadores a refletir sobre a questão. Silva Santos (2010), por exemplo, ressalta que, possivelmente, devem existir tipos específicos de alunos para os quais os professores estão preparados. Entretanto, essa postura nega a constituição infinitamente diversa e singular da condição humana e revela uma grande fragilidade para trabalhar com pessoas. Por outro lado, diz que isso leva a inferir que os processos de formação “[...] inicial e continuada, bem como a experiência sócio-educacional dos professores não os credenciaram para estabelecer relações como os alunos e, a partir daí, construir as alternativas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento do processo educativo” (SILVA SANTOS, 2010, p. 20).

Há uma recomendação para que todo aluno em formação inicial para a docência receba uma preparação básica, capaz de lhe proporcionar "[...] estratégias para desenvolver o seu trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas, de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em situações cotidianas" (GONZÁLEZ, 2002, p. 245). Nesse sentido, Martins (2011) lembra que, no Brasil, desde 1994, através da Portaria Ministerial nº 1.793, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais e recomendada a inclusão de disciplina específica com essa finalidade, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, de Psicologia e em outras licenciaturas.

Além disso, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) no Art. 18, parágrafo 1º, prevê que, para atuar em uma perspectiva inclusiva, os professores deverão comprovar que, em sua formação inicial, foram incluídos conteúdos adequados ao desenvolvimento de competências e valores que os preparem para trabalhar com educandos com necessidades educacionais especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino. Tais competências e valores deverão possibilitar a percepção das necessidades dos alunos, a valorização da educação inclusiva, a flexibilização da ação pedagógica, a contínua avaliação da eficácia do processo educativo e a atuação em equipe.

É importante destacar que, apesar da existência da portaria e da resolução mencionadas, e mesmo sendo percebida como "[...] uma área carente de formação de recursos humanos, não se pode obrigar, por força da lei, os cursos a adotar esta ou aquela disciplina, motivo pelo qual pode ter sido encaminhada a Portaria nº 1.793 em forma de recomendação" (CHACON, 2004, p. 335).

Situação semelhante acontece em relação ao Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que, em seu Art. 3º, estabelece a inserção de Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de formação de professores que atuarão no magistério. Entretanto, as prerrogativas do referido decreto não estão se efetivando na maioria das instituições formadoras, conforme podemos atestar os casos das duas maiores universidades públicas do nosso estado, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Um dos fatores apontados para a não observação desse preceito é a falta de profissionais qualificados para ministrar a disciplina de Libras.

Tal realidade levou Martins (2011) a alertar que boa parte das instituições de ensino superior ainda não se estruturou no sentido de incluir nos currículos de seus cursos disciplinas ou conteúdos relativos à inclusão escolar. Nesse sentido, ressaltamos, ainda, a necessidade dos referidos currículos contemplarem conhecimentos sobre o atendimento educacional especializado, estratégias de aprendizagem para todos os alunos e formas diferenciadas de planejamento. Segundo a autora, muitas o fazem de maneira precária, ofertando somente uma disciplina com carga horária reduzida, que, muitas vezes, é ministrada de maneira insatisfatória, “[...] o que não favorece a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes que sejam relacionadas ao processo de atenção à diversidade do alunado” (MARTINS, 2011, p. 32).

Martins (2011) destaca, ainda, que muitas disciplinas são ofertadas apenas no curso de Pedagogia e em caráter eletivo, o que não implica obrigatoriedade da parte dos alunos para cursá-las. Pelo exposto, constata-se as lacunas ainda existentes nos cursos de formação inicial para uma atuação profissional em uma perspectiva inclusiva. Disso, decorre a compreensão da necessidade de se construir alternativas de formação continuada, tema que tem ocupado lugar de destaque no contexto educacional e que abordaremos a seguir.

3.2 AS NECESSIDADES FORMATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A consulta à literatura que trata da inclusão escolar permite constatar que, dentre as razões apontadas como dificuldades ou empecilhos à sua consolidação, destaca-se a falta de formação e a necessidade de torná-la real para os educadores. A necessidade de formação ou a melhoria desse processo têm sido apontadas por inúmeras pesquisas, tais como Bueno (1999, 2001), Carneiro (1999), Glat e Nogueira (2002), Glat e Pletsch (2004), Pletsch (2005, 2009), dentre outras.

O despreparo do professor para trabalhar em uma perspectiva inclusiva também é apontado por Lacerda (2003), que analisou as reações dos professores com relação a uma situação hipotética de inserção de alunos com deficiência nas salas de aula e constatou o seu despreparo para o trabalho com esses alunos. A autora ressalta a necessidade de repensar a formação continuada dos professores, para favorecer a melhoria das práticas pedagógicas.

Por conseguinte, Tessaro (2004), Chaves (2002) e Camelo (1999) concluíram que os professores sentem-se despreparados para trabalhar com os alunos com necessidades especiais por alegarem que não terão apoio técnico-pedagógico para responder às responsabilidades exigidas pela educação inclusiva. Em nossa pesquisa de mestrado (VIEIRA, 2008), esse aspecto também foi apontado como um dos elementos que limitam a possibilidade de sucesso no processo educacional inclusivo.

Sendo uma política implantada de forma imediata, para a qual a grande maioria dos educadores que atua nas escolas não foi previamente preparada, a formação continuada se apresenta como uma alternativa importante para tornar possível o desafio da educação inclusiva. Mesmo diante das atuais perspectivas formativas, no que se refere à formação inicial, sabemos que a formação continuada é uma exigência e um direito para atender à complexidade de um mundo com níveis de exigências cada vez mais acentuados.

Martins (2011) lembra que a formação inicial dos profissionais de ensino é imprescindível. Contudo, por melhor que se apresente, a sua formação não pode se esgotar nesse momento inicial. Por isso, a formação continuada é uma necessidade no panorama educacional mundial e brasileiro. Para a autora, ela contribui para suprir falhas deixadas pela formação inicial, que, muitas vezes, é insuficiente. Serve, portanto, para reduzir as “lacunas existentes, para atualização do conhecimento teórico e prático diante dos avanços que vêm se processando na ciência e na tecnologia educacional, nas últimas décadas, com vistas ao atendimento mais adequado dos educandos, sem distinção” (MARTINS, 2011, p. 34).

Para a autora mencionada, essa é uma exigência atual que deve se concretizar a partir da vivência cotidiana dos docentes, considerando-se que a grande maioria dos professores do ensino básico não teve a oportunidade de construir, durante sua formação em nível médio ou superior, conhecimentos e experiências relacionadas à educação de pessoas com deficiência ou com outras necessidades especiais. González (2002), buscando explicar as dificuldades enfrentadas por professores para trabalhar com alunos que têm necessidades educacionais especiais, afirma que:

A ansiedade e a rejeição que muitos professores manifestam diante da integração, em aulas de alunos com necessidades educativas especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes,

com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência (GONZÁLEZ, 2002, p. 245).

Não desconsideramos a importância das experiências relativas ao convívio dos professores com pessoas que têm necessidades educacionais especiais e do impacto de tais experiências na prática pedagógica que precisam desenvolver nos contextos educacionais em que esses educandos estão incluídos. Entretanto, observamos que, de acordo com pesquisa realizada, o fato de ter convivido com essas pessoas não implica, linearmente, na assunção de posturas mais inclusivas.

Silva Santos (2010) investigou os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico¹⁵ na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico desses profissionais. Em sua pesquisa, identificou que esse impacto está relacionado com a qualidade da relação, com a subjetividade individual do professor e com os sentidos subjetivos gerados durante a ação, não sendo, portanto, uma relação de causa e de efeito. Em sua pesquisa, foram envolvidos três participantes, entre os quais se constatou, a partir da análise e construção das informações, que, em apenas um participante, ocorreu uma mudança significativa; em outro, uma mudança pouco significativa; e, no último, uma mudança não-significativa.

É importante situar que, justamente a professora em que se identificou a mudança não-significativa, tem uma irmã com deficiência, com quem conviveu durante quase toda a sua vida, fato que não lhe conferiu as condições necessárias para se comprometer, pedagogicamente, com a educação de alunos que têm essa mesma condição. Isso nos faz entender que o convívio e a experiência dos educadores com pessoas que apresentam deficiência ou outra necessidade especial, por si somente, não podem ser tomados como prerrogativa para garantir uma atuação profissional satisfatória e pautada por uma postura inclusiva, pois vários outros fatores relacionados à qualidade da vivência e da experiência precisam ser considerados.

Segundo Gatti (2009), há um investimento cada vez maior no ensaio de alternativas de formação continuada, entretanto, as experiências desenvolvidas desde o ano de 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para subsidiar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os resultados esperados.

¹⁵ A autora optou por nominar “alunos com desenvolvimento atípico” aqueles a quem denominamos alunos com necessidades educacionais especiais.

A análise em torno da articulação entre a formação continuada e a dificuldade de mudança nas concepções e nas práticas educacionais dos profissionais em seu cotidiano escolar tem apontado algumas indicações do que possa ser considerado como causa para tal problemática. Segundo adverte Gatti (2003), geralmente, idealizadores e implementadores de programas ou de cursos de formação continuada, que têm por objetivo o alcance de mudanças em cognições e em práticas, acreditam que, se oferecerem informações, conteúdos, investindo no desenvolvimento da racionalidade dos profissionais, estes desenvolverão mudanças em posturas e formas de agir, com base no domínio dos novos conhecimentos. A autora diz, ainda, que:

As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais (GATTI, 2003, p. 192).

Em outra produção, Gatti (2009) aponta elementos que, segundo ela, justificam esse insucesso, tais como a formação em massa, a brevidade dos cursos, as limitações financeiras, a dificuldade de fornecer os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas, além da ausência dos professores na definição das propostas de formação. Embora reconhecendo a pertinência da maioria dos aspectos situados, consideramos importante atentar para a necessidade de uma postura mais crítica sobre a indicação da necessidade de se oferecerem “instrumentos” para a efetivação das mudanças, pois entendemos que a garantia de instrumentos, isoladamente, não é suficiente para tal.

Em relação ao exposto, Gatti (2009) ressalta que, nos últimos anos, a formação continuada tem sido reconceitualizada e as propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a outras mais centradas na pessoa do professor em que suas representações, atitudes e motivações passam a ser considerados, outorgando-lhe um papel de protagonista do processo e relacionando a formação continuada ao desenvolvimento profissional.

Tal compreensão tem ancorado dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente, que são as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional, o que é congruente com a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, já mencionadas. Assim, Rego e Melo (2002), analisando esses modelos, consideram que a ideia de reflexão sobre a prática, realizada em pequenos grupos, é uma estratégia de alto valor formativo que tem produzido efeitos satisfatórios, pois possibilita uma estreita relação com a realidade do professor e maior consideração ao seu conjunto de práticas em culturas escolares diversas, podendo contribuir para legitimá-lo, para ressignificá-lo ou para superá-lo.

O aspecto pessoal da formação é, também, discutido por Nóvoa (1995), segundo o qual a formação pode desempenhar um papel importante na configuração de uma profissionalidade docente inovadora, suscitando a emergência de uma cultura profissional entre os docentes e de uma cultura organizacional no contexto escolar. Entretanto, esse autor alerta que “[...] a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 24). Para ele, a formação deve se dar em uma perspectiva crítico-reflexiva, por meio da qual os formandos poderão alcançar um pensamento autônomo e desenvolver dinâmicas de autoformação participada.

Nóvoa (1995, p. 25) diz, ainda, que “[...] o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais”. Uma consideração relevante por ele ponderada é que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Na nossa compreensão, embora se considere a dimensão pessoal, é possível observar que, em Nóvoa, essa dimensão não ultrapassa o nível dos aspectos racionais e intelectuais, ou seja, não compreende a ligação entre os aspectos afetivo e cognitivo, como célula indissolúvel da dimensão psíquica pessoal do homem (GONZÁLEZ REY, 2003).

Imbernón (2009) considera que a formação continuada¹⁶ dos professores alcançou avanços significativos desde o final do século XX, em consonância com as

¹⁶ O autor utiliza a expressão “formação permanente”, porém, optamos por denominar esse processo de formação continuada em todo o texto, visto que dizem respeito ao mesmo conceito.

muitas mudanças ocorridas nos diversos contextos sociais, tais como os avanços tecnológicos, a globalização, a ampliação do acesso à escola, as exigências por formação, dentre outros, que passaram a requerer da escola e, simultaneamente, dos professores, muitas e novas tarefas, que nem sempre se tem conseguido atender.

Segundo o referido autor, não se pode separar a formação continuada do contexto em que o educador desenvolve o seu trabalho, pois o contexto deve ser o elemento fundamental para as práticas formativas. Um aspecto relevante considerado pelo autor, muitas vezes esquecido, diz respeito à situação trabalhista, ou a profissionalização (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003), pois um profissional que trabalha em condições totalmente inadequadas, sendo mal remunerado, dificilmente desenvolverá uma prática relacionada com a mudança e com a inovação.

A importância da relação entre a formação continuada e o contexto de atuação dos formandos também é considerada por Mitjáns Martínez (1998). A autora diz que a discrepância entre os conteúdos trabalhados e as reais necessidades dos participantes pode ser um elemento limitador de qualquer processo de formação, além das formas por meio das quais esses conteúdos são abordados, que nem sempre oferecem possibilidades de reflexão e participação ativa por parte dos educadores. Embora a relação entre teoria e prática seja fundamental, ela adverte que a teoria que o professor necessita deve ser aquela que se relaciona com os reais problemas que enfrenta cotidianamente, em sua prática pedagógica. Bem sabemos que a abordagem de uma teoria de modo desvinculado dos problemas que os educadores precisam resolver e que não contribui para a sua explicação ou resolução não adquire sentido e, portanto, torna-se ineficaz dentro do processo de formação.

A participação dos educadores na definição de propostas formativas é discutida por Tardif (2008). Segundo o autor, é preciso reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e, portanto, que eles têm o direito de dizer algo sobre a sua própria formação profissional. O autor considera estranho o fato dos professores terem a missão de formar pessoas, sendo-lhe concedido o reconhecimento para tal função, mas, que, simultaneamente, “[...] não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação”, e que estes não

tenham “[...] o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas” (TARDIF, 2008, p. 240).

Por conseguinte, Alarcão (2005) discute a formação em uma perspectiva reflexiva. Segundo a autora, a ideia do professor reflexivo, que teve Schön como um de seus principais expoentes, atraiu consideravelmente a atenção dos educadores no Brasil e em outros países. Essa ideia, entretanto, foi sofrendo críticas e desconfiças, posteriormente superadas pela compreensão de que o conceito de professor reflexivo será muito mais valorizado e significativo se utilizado em contextos de formação coletiva e individual. Dessa forma, não deve haver desconexão entre o professor reflexivo e a escola em que ele atua e, por isso, é pertinente a realização de propostas formativas em que os professores reflitam em situações de trabalho e sobre tais situações, a partir das quais poderão construir novos conhecimentos que possibilitarão uma melhor ação pedagógica.

Para Alarcão (2005, p. 41), “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores”. Além dos autores situados, encontramos em Lustosa (2009), Silva (2000) e Basso (1998), o enfoque da necessidade de formação profissional como fator preponderante para as mudanças na prática pedagógica, tanto para atender às políticas educacionais relativas à educação inclusiva como a outras demandas. Contribuindo com as produções existentes, Silva Santos (2010) inclui a importância de considerar a organização subjetiva do professor, alimentada pela constante produção de sentidos subjetivos, relacionados à docência, e à atividade educativa, como fonte constitutiva da prática pedagógica e sua mudança.

A análise da literatura permite constatar que o despreparo apontado para atuar em uma perspectiva inclusiva, na maioria dos casos, é entendido, essencialmente, como falta de preparação técnica, inerente ao conjunto de conhecimentos, de instrumentos e de estratégias didáticas, considerado relevante para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, Mitjáns Martínez (1998, 2003b, 2007b, 2008a) ressalta que a preparação necessária é identificada como elementos externos, tais como palestras, cursos, orientações diversas, que devem ser buscados ou recebidos de outros profissionais supostamente mais experientes. Assim, acredita-se que esses

elementos poderiam resolver o problema da preparação, superando as dificuldades e tornando o trabalho educativo mais eficiente.

Sem desconsiderar a importância desses elementos na formação dos educadores, e, de modo particular, na formação que busca atender às demandas das políticas de educação inclusiva, de acordo com a autora supramencionada, um aspecto imprescindível que deve ser considerado é a formação pessoal, pois essa interfere, significativamente, na expressão da criatividade, aspecto altamente relevante nas transformações necessárias à escola para que se torne, de fato, inclusiva.

Para tal, é imprescindível que os profissionais da educação sejam preparados na dimensão técnica, mas também desenvolvam os recursos pessoais como forma de se apropriarem criativamente da informação técnico-científica, que culmine em um trabalho pedagógico diferenciado. É importante lembrar que a certificação obtida não corresponde efetivamente à formação e à mudança. Ainda sobre esse aspecto, Mitjáns Martínez (2002, p. 201) diz que:

Uma estratégia de formação que resulta idônea para o trabalho com professores em exercício, que é a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica e, a partir dela, o trabalho de elaboração e execução de projetos pedagógicos sob supervisão. As possibilidades de crescimento profissional criativo a partir de uma ação reflexiva na qual a produção teórica é utilizada para contribuir com a reflexão e crítica construtiva sobre a prática pedagógica concreta e, paralelamente, para nortear uma ação inovadora real, aumentam significativamente na medida em que reflexão, vivência e prática profissional se apresentam articuladas.

Tais considerações possuem importância particular no que concerne à realização de um processo de formação articulado à pesquisa-ação, pois a realização de uma pesquisa-ação em uma escola cujos educadores declaram sentir necessidade de refletir criticamente e de modo construtivo sobre suas práticas, discutindo a produção teórica que está relacionada com as suas reais necessidades, convivendo com os alunos que precisam ser efetivamente incluídos, é congruente com as observações pontuadas pela autora.

Mitjáns Martínez (1998) ressalta que, um aspecto desfavorável num processo de formação pode ser o fato de se conceber o curso ou programa de formação como um espaço para discutir novos conteúdos, mas não como espaço para o desenvolvimento de recursos pessoais que propiciem ao educador utilizar,

adequadamente, os conteúdos estudados no momento concreto em que ele se faz necessário. Isso se explica porque o conhecimento da informação não garante a possibilidade de operar com ela, já que a habilidade tem uma íntima relação com o sentido subjetivo do indivíduo em seu campo de atuação.

Além disso, embora saibamos que a postura de sujeito não é concedida por outrem, um processo de formação poderá ser um espaço social em que as reflexões e vivências em torno das contradições, das exigências e dos desafios impulsionem os participantes a se posicionarem como sujeitos, fazendo opções pessoais, criando alternativas para enfrentar as adversidades impostas, tanto pela realidade objetiva quanto pela subjetividade social da escola em que trabalham. Tais aspectos, que se relacionam estreitamente com a expressão da criatividade, certamente são importantes para o desenvolvimento de ações criativas, visando à efetivação da educação inclusiva.

É importante destacar que as pessoas com quem se trabalha nos cursos de formação continuada geralmente são adultas, cujas configurações subjetivas foram constituídas em suas diversas e irrepetíveis histórias de vida. Isso constitui um desafio porque se faz necessária uma nova dimensão no trabalho formativo para poder contribuir para o desenvolvimento dos recursos pessoais desejados e que, em alguns casos, estão configurados na direção contrária.

Entretanto, a partir da teoria da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da personalidade não se esgota na infância, na adolescência ou na juventude. Ela constitui um complexo sistema dinâmico que se modifica ao longo de toda a vida, o que indica a possibilidade de intervenção intencional, nessa direção, nos cursos de formação inicial ou continuada. Atualmente, é crescente o número de pesquisas de caráter interventivo utilizado como alternativa para a formação continuada nos espaços escolares, algumas das quais apontaremos a seguir.

3.3 A PESQUISA-AÇÃO COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES, VISANDO À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Anteriormente, discutimos a importância e a necessidade da formação continuada, que se constitui como medida imprescindível para a efetivação das

políticas educacionais inclusivas. Dentre as alternativas adotadas, nessa direção, identificamos um número crescente de processos formativos realizados pela conjugação simultânea de pesquisa e ação. Pereira (2002) diz que o crescimento da pesquisa-ação nos programas de formação docente tem se tornado um fenômeno mundial. No Brasil, esse crescimento foi constatado por Molina (2007), que realizou uma investigação por meio da qual mapeou a produção de teses e dissertações, que utilizaram como opção metodológica a pesquisa-ação, produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período que compreendeu os anos de 1966 a 2002.

O estudo de Molina (2007) identificou um total de 236 (duzentos e trinta e seis) investigações, cuja opção metodológica adotada foi a pesquisa-ação, sendo 43 (quarenta e três) teses e 193 (cento e noventa e três) dissertações. É importante situar que, dentre as pesquisas relatadas, mais da metade – um total de 121 (cento e vinte e uma) –, foram direcionadas para a intervenção em práticas educativas, visando à criação de alternativas para o processo de melhoria da ação pedagógica.

O aumento do número de pesquisadores que, atualmente, manifestam interesse pelo tema da inclusão é ressaltado por Lima (2006), enquanto Jesus (2006) destaca o crescente interesse pela realização de pesquisas na área de educação inclusiva que têm, como opção metodológica, a intervenção, dentre as quais está a pesquisa-ação. A última autora mencionada considera que o diálogo entre a universidade – historicamente responsável pela produção de conhecimentos –, e a prática pedagógica que se realiza nas instituições escolares – nas quais os conhecimentos também são produzidos –, “[...] pode contribuir para práticas pedagógicas que efetivem de fato uma educação mais inclusiva” (JESUS, 2006, p. 96).

Dentre as pesquisas que evidenciam a possibilidade de realização de processos de investigação-formação, realizadas sobre a temática da inclusão escolar, podemos citar aquelas que integram a linha de pesquisa “Educação especial: abordagens e tendências”, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, tais como: Gonçalves (2003); Jesus (2002, 2004); Jesus et al. (2004); Almeida (2004); Rangel (2004); e Sobrinho (2004).

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN), onde realizamos a nossa formação, a

pesquisa-ação também tem sido adotada como opção metodológica em diversas pesquisas sobre o tema da educação inclusiva. Silva (2004) realizou uma pesquisa-ação por meio da qual fez uma intervenção junto aos profissionais de uma escola regular, visando à organização de estratégias de ação que possibilitassem a inclusão de um aluno cego. A pesquisadora realizou sessões de observação na sala de aula em que o aluno cego estava inserido para identificar a prática desenvolvida, a partir da qual ela apresentava sugestões de melhorias com base nos conhecimentos que detinha na área. Além das orientações individuais, realizou estudos, em grupo, para os professores que atuavam com o referido aluno e com membros da equipe técnica e administrativa da escola.

Oliveira (2006) desenvolveu uma pesquisa que se pautou pelo desenvolvimento de um processo formativo, envolvendo 87 educadores de duas escolas, localizadas no município de Natal, com vistas a melhorarem o processo educacional inclusivo. A intervenção consistiu no estabelecimento de diálogos, pautado pelas idéias de Paulo Freire e David Bohm. Os participantes foram educadores que atuavam no apoio pedagógico das escolas.

Os resultados dessa investigação apontaram para a viabilidade do diálogo como uma ferramenta metodológica articuladora da formação continuada em serviço. Além disso, evidenciou a necessidade de reestruturação das Secretarias de Educação e das escolas, no sentido de amenizarem a fragmentação e a descontinuidade das ações pedagógicas e instigarem o desenvolvimento profissional dos educadores, através de sua formação continuada em serviço, e a melhoria da escola pela efetivação de uma educação voltada para a aceitação, respeito e atendimento à diversidade de seus alunos. Consideramos importante destacar que, embora os elementos apontados sejam importantes para a efetivação da educação inclusiva, não podemos minimizar a importância da garantia de aprendizagem dos alunos nesse processo.

Outra investigação realizada no PPGE/UFRN foi desenvolvida por Melo (2006), que planejou, aplicou e analisou um programa de intervenção em uma escola regular, envolvendo quatro professores que atuavam com dois alunos com paralisia cerebral. O programa desenvolvido se estruturou em três eixos temáticos: o atitudinal, o pedagógico e o ambiental, envolvendo discussões sobre teorias e práticas. Os resultados do estudo evidenciaram que os participantes conseguiram

aprofundar conhecimentos específicos e avançar no entendimento acerca da educação do aluno com paralisia cerebral.

De acordo com Melo (2006), o programa de intervenção gerou uma maior conscientização nos professores em relação: às necessidades educacionais dos alunos com paralisia cerebral; ao respeito às suas dificuldades e singularidades; ao papel da escola especial; à constatação da possibilidade de adaptação e criação de recursos pedagógicos para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem desses alunos; e à percepção da importância do trabalho em equipe e de um ambiente escolar acessível e do apoio familiar no contexto da educação inclusiva. Para Melo (2006), tais conquistas indicam que o programa de intervenção foi satisfatório.

Na mesma direção das pesquisas mencionadas, nossa investigação é pautada pelo reconhecimento da necessidade de se criar diferentes alternativas de formação continuada para os educadores que atuam nas escolas regulares para tornar possível a educação em uma perspectiva inclusiva. As pesquisas que acabamos de relatar foram desenvolvidas a partir da identificação de situações problemáticas, cuja melhoria, de alguma forma, relacionava-se com a possibilidade de desenvolvimento de processos de formação.

No nosso caso, a opção pela realização de uma pesquisa-ação também se deu pela identificação da necessidade de formação, evidenciada através das informações construídas na pesquisa de mestrado. Embora algumas pesquisas-ação, focadas na formação dos educadores, tenham sido realizadas no PPGE/UFRN, acreditamos que a realização da nossa investigação se mostra relevante por considerar a dimensão subjetiva das participantes nesse processo, aspecto ainda não tratado nas pesquisas realizadas.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA UTOPIA NECESSÁRIA À REALIDADE EM CONSTRUÇÃO

*Quem estabelece a igualdade como **objetivo** a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes (RANCIÈRE, 2007, p. 11).*

4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar a educação em uma perspectiva inclusiva é considerá-la enquanto prática social a qual têm direito todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, origem, cultura, gênero ou raça. Tal reflexão pressupõe uma análise sobre a própria educação e sua função ao longo da história humana, evidenciando as contradições, a força ideológica que lhe reveste e as possibilidades de transformação que lhe são inerentes.

Pensando na importância de tais considerações, foi que optamos por utilizar o pensamento de Rancière como epígrafe para introduzir este capítulo, por entendermos que, mesmo não referido de forma específica à educação inclusiva, leva-nos a refletir sobre essa temática no atual contexto das políticas educacionais, cuja finalidade é, de algum modo, conduzir à igualdade entre as pessoas. Salientamos que o princípio da igualdade não pode ser considerado como ponto de chegada, a partir do entendimento de que a presença de todos os alunos nas mesmas escolas lhes proporcionará aprendizagem e desenvolvimento satisfatórios.

É preciso cuidar para que as escolas se preparem, introduzam profundas modificações para garantir efetivas condições de aprendizagem para todos os alunos, em função de suas necessidades, pois, desse modo, haverá possibilidades de se garantir a igualdade como ponto de partida, embora saibamos que as injustas condições históricas, que dividem as pessoas, são fatores que interferem, significativamente, para o fenômeno da exclusão e da desigualdade, inclusive no acesso à educação.

As organizações e instituições sociais e a forma como elas se apresentam, na atualidade, têm uma estreita relação com os aspectos históricos e os contextos que

lhes originaram. Por isso, retomar elementos históricos da educação escolar e a função que esta desempenhou ao longo da história humana, mesmo refletindo o passado, pode desencadear o entendimento do caráter histórico-cultural do homem e o papel que este vem desempenhando como constituído e constituinte, produtor e produto da cultura, como transformador da natureza e por ela transformado. Se a produção e a transformação são inerentes ao homem, enquanto sujeito cultural, cremos, conseqüentemente, que ele pode construir um futuro diferente do presente. O exame em torno da história escolar, como instituição credenciada e autorizada a educar os homens, mostra-se relevante para que possamos entender a sua função e as suas contradições na sociedade atual.

Segundo Saviani (2010), observa-se que a educação se deu como uma comunicação entre as pessoas livres, em diferentes graus de maturação humana, num determinado contexto histórico, sendo que o sentido dessa comunicação e a sua finalidade foi o próprio homem, visando à sua promoção. Assim, a educação entendida nessa direção se manifestou em todas as sociedades de maneira simples e homogênea, principalmente nas comunidades primitivas. Nas sociedades atuais ela se apresenta de modo bem mais complexo e diversificado.

A educação assistemática passou a ser substituída por um tipo de educação intencional, a partir do instante em que despertou a atenção dos homens como objeto explícito de reflexão e de sistematização. O que possibilitou a passagem da educação assistemática para a educação sistemática foi o fato de ela se constituir como uma problemática para a qual o homem precisa organizar ações, levando-o a refletir e a intervir conscientemente sobre ela e elaborar estratégias para sua consecução.

A sociedade burguesa ou sociedade moderna surgiu em decorrência do desenvolvimento e das transformações que ocorreram na sociedade feudal, marcada pela economia de subsistência, voltada para o atendimento das necessidades de consumo. Entretanto, o seu desenvolvimento teve, como consequência, a geração sistemática de excedentes, ampliando o comércio, e determinando a organização do processo de produção baseado na troca, criando as bases para o surgimento da sociedade capitalista ou burguesa, também denominada “sociedade de mercado”, pelas próprias razões já explicitadas, em que a troca é o determinante do consumo, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal (SAVIANI, 2010).

A presença da escola na sociedade existe desde a Antiguidade. Segundo Cambi (1999), a escola propriamente dita, estruturou-se na época helenística, na Grécia. Contudo, o cenário anteriormente descrito passou a demandar, de forma contundente, a presença da instituição escolar acentuada pela necessidade de registros escritos. Nesse contexto, a predominância da cultura intelectual, que tinha, como componente elementar, o alfabeto, tornou-se exigência generalizada para uma participação ativa da sociedade.

A cultura escrita não consiste em algo que se alcança de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada. Portanto, também requer, para a sua aquisição, formas intencionais, deliberadas e sistemáticas, isto é, formas institucionalizadas, o que justificou que a escola, como instituição específica, assumisse na sociedade moderna, a função principal e dominante de educar os homens.

Esse novo quadro que se configurou a partir das mudanças mencionadas gerou a necessidade de difundir a instrução a todos os membros da sociedade, reivindicação que se traduziu na bandeira da escola pública, gratuita, universal, leiga e obrigatória, pela qual os Estados deveriam se mobilizar no sentido de organizar, de manter e até mesmo de impor a educação a toda a população (SAVIANI, 2010).

Na sociedade contemporânea, a escola tem sido considerada como o lugar da infância, de socialização e de ampliação das relações iniciadas na família, onde se formaliza o aprendizado dos conhecimentos produzidos ao longo da história. O espaço de acesso ao saber coexiste com a dimensão classificatória, hierárquica, normalizadora e profundamente elitista. Desde o seu surgimento, a escola apresenta uma configuração excludente, visto que foi criada para pessoas pertencentes a classes sociais favorecidas e que atendessem aos critérios por elas estabelecidos. Mesmo assim, assistimos no século XX, nas sociedades ocidentais, à necessidade de escolarização como requisito para a inserção social e para o reconhecimento da condição de cidadania.

Na sociedade escravagista da Grécia Antiga, a palavra grega *scholé* significou “lugar de ócio digno”, que implicava na disponibilidade de gozar do tempo livre, um privilégio daqueles que não precisavam se preocupar com a própria subsistência. Já no século XX, assistimos à defesa de que a escola tem a tarefa de formar todas as pessoas e, assim, em nenhum momento precedente essa ampliação

alcançou uma dimensão tão ampla quanto a que ocorreu nos últimos anos do século XX.

Além da meta de atingir a escolarização de crianças das classes populares, jovens e adultos aliados desse processo na fase da infância, passa a ser defendida a meta de atender a todas as crianças, inclusive àquelas consideradas diferentes, em função de deficiência ou de desvantagem de caráter social, intelectual ou de outra natureza. Os alunos da educação especial também passam a ser considerados como público das classes de ensino regular.

O fato de se empreender a atual luta pelo reconhecimento da necessidade de uma educação inclusiva pressupõe a existência do fenômeno da exclusão como marca que não se faz presente apenas na escola, mas em toda a sociedade. As representações dominantes sobre a educação inclusiva, presentes nos contextos educacionais, dizem respeito à presença de alunos com deficiência nas escolas regulares. Como bem frisou Tunes (2003), quando falamos em inclusão costumamos nos referir a pessoas que se encontram excluídas de alguma atividade da vida social e isso pressupõe que a inclusão admite a realidade de uma exclusão. Por sermos uma sociedade excludente, esse fenômeno se expressa nos mais diversos contextos sociais, inclusive na escola.

De acordo com Saviani (2008), as teorias educacionais apresentam posições divergentes quanto à função da educação e à sua relação com a sociedade. Para aqueles que compreendem que a sociedade se constitui de forma harmoniosa, buscando a inserção de todos os seus membros, a educação é percebida como um instrumento de correção das distorções entre as pessoas. Por outro lado, para aqueles que concebem a sociedade como caracterizada pelo embate de classes antagônicas, sendo que aquela que detém maior força se converte em dominante e relega os demais à condição de marginalizados, a educação é entendida como dependente da estrutura social, portanto, exerce e reforça a dominação e a marginalização.

Segundo o que foi explicitado, ora se aponta a educação como instrumento de transformação da sociedade, ora ela é apresentada como limitada e impotente para efetuar qualquer alteração, visto ser condicionada pelas leis que regem a sociedade. Do nosso ponto de vista, embora a educação seja condicionada e não detenha o poder de consolidar as mudanças sociais que a classe dominada aspira, ela se relaciona com a sociedade de forma dialética. Assim, “[...] ainda que elemento

determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 66).

Ratificando essa ideia, Freire (2001) fala do caráter dialético da educação como uma forma de intervenção no mundo, que implica tanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu desvelamento, o que não se dá apenas em uma direção. Segundo o autor, “[...] é um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades” (FREIRE, 2001, p. 111).

Nesse sentido, a educação deve ser concebida como ato pedagógico e político, cuja marca mais significativa deve ser a valorização do aluno enquanto ser humano, aprendiz, ser histórico, político, social e singular, aspectos que lhe conferem o estatuto de cidadão. A perspectiva filosófica de uma sociedade inclusiva e de uma escola inclusiva é aceita e defendida por pais, por educadores e por toda a sociedade. Seus ideais há muito são ratificados e proclamados por movimentos e por acordos internacionais, tais como a Revolução Francesa (1789), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), A Declaração de Salamanca (1994), dentre outros elaborados em diferentes países, numa dimensão mais local.

Quando nos referimos à educação inclusiva, precisamos situá-la, historicamente, como uma construção que se dá por embates entre grupos que se sentem excluídos dos processos educativos, ou que são relegados a uma educação separada, tal como a Educação Especial – modalidade que, durante décadas, foi desenvolvida de modo substitutivo à educação regular -, e de outro lado, por aqueles que se colocam como representantes dos interesses comuns, como por exemplo, as agências e os organismos internacionais de financiamento e de elaboração de políticas, que visam ajustar os países em desenvolvimento ao padrão de acumulação capitalista.

Desse modo, abordar a educação inclusiva apenas como resultado de um esforço legal, de medidas internacionais e nacionais é simplificar a discussão. As considerações apresentadas têm a intenção de alertar para o fato de que a inserção de pessoas com deficiências (ou usando um conceito mais abrangente, de pessoas com necessidades especiais) na escola regular, não constitui a sua efetiva inclusão.

Por outro lado, parece-nos contraditório falar de educação inclusiva em uma realidade em que mesmo aqueles alunos que não apresentam nenhuma “diferença” significativa têm alcançado níveis bastante insatisfatórios de aprendizagem e de desenvolvimento.

Assim, acreditamos que, para que a educação inclusiva se concretize é necessário que seja, de fato, uma prática a favor dos interesses de todos os educandos, independentemente de sua condição social, física, étnica ou opções pessoais, e caminhe na direção da superação das barreiras que se colocam nas escolas. Ao mesmo tempo, a sociedade precisa modificar suas concepções e práticas para melhorar as condições de vida de todos os seus membros, pois, embora as práticas desenvolvidas no interior das escolas tenham uma estreita relação com crenças, valores, concepções e normas presentes na referida instituição, elas também estão ligadas a espaços sociais mais amplos.

Tais considerações alertam para a importância de a escola, articulada aos sistemas de ensino, trabalhar para promover a educação em uma perspectiva inclusiva. Entendemos que as escolas e os educadores não podem se sentir impotentes diante do quadro de exclusão em que se pauta a sociedade capitalista, nem tampouco pode acreditar que apenas a aceitação dos alunos, sem um compromisso ético com a sua educação, possibilitará a efetivação da educação inclusiva. Pelo contrário, exercendo sua condição de sujeitos, podem influenciar mudanças na escola, instigando-a a romper com velhos paradigmas que segregam boa parcela da população em decorrência das baixas expectativas que se tem dela, oriundas de fatores sociais, culturais, físicos e sensoriais, dentre outros.

Em relação à abordagem conceitual, enfatizamos a compreensão de que, segundo Bueno (2008), as expressões “inclusão escolar” e “educação inclusiva” não comportam a mesma designação. Esse autor destaca que tais conceitos não podem ser tomados como sinônimos, visto que encerram diferentes compreensões sobre uma realidade. O autor afirma que a “[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 49).

A necessidade de construir uma escola inclusiva, sintonizada com uma sociedade também inclusiva, surge como reconhecimento de que estas são fortemente marcadas pela exclusão, fato que se perpetua nos dias atuais em todos

os continentes. Podemos constatar esse fenômeno através de um relatório sobre a educação publicado pela UNESCO, em 2005, que expõe nitidamente essa situação de exclusão.

O referido relatório informa que 771 milhões de pessoas de vários países, com mais de quinze anos de idade, não adquiriram conhecimentos básicos de leitura, de escrita e de cálculo. Aponta ainda que, entre 121 países, o Brasil está situado como o 71º lugar em qualidade da educação (UNESCO, 2005). Tais dados nos levam a reafirmar que pensar em uma educação inclusiva, dentro do contexto econômico e social que configura a nação brasileira é uma atitude de ingenuidade, descaracterizado de elementos que evidenciam a complexidade inerente à instituição escolar e aos processos de ensino e de aprendizagem. É preciso pensá-la como processo inserido em uma conjuntura estruturada sobre as leis do mercado, da acumulação do capital e da crescente desigualdade na distribuição dos bens materiais e simbólicos.

Sabemos que o capitalismo tem atravessado inúmeras crises diante das quais se procura elaborar estratégias de superação. Após a segunda guerra mundial, os países capitalistas mais desenvolvidos, sob forte comando norte-americano, passaram a se organizar no intuito de estabelecer uma nova ordem internacional, criando instituições capazes de conferir uma maior estabilidade à economia mundial, fomentar o crescimento e evitar o desdobramento de novas crises internacionais (SOARES, 2000).

Uma das iniciativas que merece destaque, neste trabalho, pelo peso que representa no contexto das orientações na elaboração de políticas educacionais, foi a criação do Banco Mundial, que, juntamente com outros organismos multilaterais de financiamento, tem se envolvido no processo de estabilização e de expansão do sistema capitalista mundial, com ênfase nos países do Terceiro Mundo, mediante programas de ajuda, de concessão de empréstimos e de orientações técnicas.

Dentre os projetos implementados, encontra-se o Projeto Principal de Educação, que expressa a compreensão de educação como fator essencial para o desenvolvimento. Autores como Cabral Neto e Rodriguez (2007) comentam que o referido projeto teve, como primordial desafio, a expansão da oferta de atendimento educacional, com ênfase para os grupos menos favorecidos, maiores vítimas da exclusão educativa e, conseqüentemente, mais vulneráveis perante a crise vivenciada na década de 1980. Por esse motivo, procurava-se dar prioridade aos

mais pobres, aos que constituíam etnias indígenas, aos analfabetos com idade a partir de 15 anos, às crianças e aos jovens da zona rural, além das pessoas com necessidades especiais.

No que se refere às pessoas com necessidades especiais, dentre as quais as pessoas com deficiência, o principal marco internacional na elaboração de políticas educacionais dirigidas a esse grupo foi a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 (BRASIL, 1997), fruto de uma conferência organizada pelo Governo da Espanha, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa conferência reuniu representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, no intuito de promover educação para todos. Segundo os elaboradores, a educação de pessoas com necessidades especiais não pode ser desenvolvida de forma isolada, mas deve fazer parte de uma estratégia global da educação, em consonância com as novas políticas sociais e econômicas.

A construção de uma sociedade inclusiva só será possível, a nosso ver, se a inclusão for uma realidade em todos os segmentos da vida social, ou seja, a sociedade terá que ser inclusiva no aspecto educacional, no econômico, no cultural, no político, dentre outros, possibilitando a participação de todas as pessoas que, atualmente, continuam excluídas. Entretanto, sendo uma das práticas humanas institucionalizadas, a educação tem o papel de contribuir para as transformações sociais e, por isso, é fundamental que os educadores atuem como sujeitos de sua prática, cuja intervenção poderá suscitar mudanças nas escolas, a fim de que se tornem verdadeiramente inclusivas.

A Declaração de Salamanca reafirma a igualdade como valor universal e parece atribuir à escola a função de propulsora desse valor. No entanto, é preciso mencionar as reais causas das desigualdades, que geram o preconceito, a discriminação e a exclusão social, que se encontram na organização e nos moldes de produção capitalistas. O discurso da inclusão, muitas vezes, serve para mascarar as desigualdades e a injusta distribuição de renda.

A atribuição da responsabilidade ao indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso na conquista de um espaço na vida econômica e social, a partir da ideia da inclusão de “todos” na escola, materializada apenas pelo acesso à matrícula, pode gerar ainda mais o sentimento de culpa por esses “incluídos”, visto que estão tendo o acesso garantido, mas não conseguem o nível de aprendizagem satisfatório, nem

tampouco vaga no mercado de trabalho. Essa realidade é ainda mais grave quando se trata de pessoas com algum tipo de deficiência.

A educação inclusiva representa valores e princípios pautados na promoção de práticas inegavelmente mais justas que as exercidas de forma segregada, como é o caso daquela oferecida nas instituições especializadas. Por outro lado, é preciso atentar para o caráter mistificador do discurso que defende a inclusão como solução para todos os problemas enfrentados pelas pessoas excluídas.

É inquestionável a necessidade de se promover políticas educacionais inclusivas, pois elas pressupõem a existência de grupos que precisam ser incluídos. Contudo, se há grupos a serem incluídos é porque o modelo social e econômico vigente não atende a todas as pessoas, segundo o princípio de igualdade divulgado pelos marcos legais.

Diante das discussões ora situadas, indagamo-nos: será, então, a educação inclusiva uma mera utopia? Ainda que assim possa ser entendida, defendemos que ela é uma utopia necessária, visto que as conquistas nos campos de atuação humana se dão sempre num permanente processo de construção e incessante busca.

Após essa contextualização em torno de conceitos e orientações políticas, relativos à educação inclusiva, teceremos, a seguir, algumas considerações sobre as funções exercidas, pelas participantes da nossa pesquisa, na escola em que atuam. Tal abordagem se mostra relevante pelo fato de buscarmos identificar as estratégias por elas desenvolvidas, a partir das funções que exercem, visando à efetivação da educação inclusiva.

4.2 O SUPERVISOR ESCOLAR E O SEU PAPEL PARA UM TRABALHO EDUCACIONAL INCLUSIVO

A complexidade do ato educativo foi se consolidando ao longo da história, especialmente a partir dos processos de escolarização advindos da Modernidade e da expansão do sistema capitalista, como antes mencionado. Assim, tornou-se crescente a necessidade de estruturação de sistemas de educação cada vez mais organizados, o que se acentua em decorrência das aceleradas transformações sociais, econômicas, políticas, culturais, dentre outras. Na área da educação, essas mudanças se traduzem em exigências concernentes às funções atribuídas ao

professor e aos demais profissionais da educação, requerendo deles saberes, habilidades e capacidades diversas coincidentes com as demandas do mundo moderno.

A atual perspectiva educacional inclusiva amplia a complexidade do trabalho escolar, visto que esta precisa caminhar na contramão do rumo que percorreu desde a sua criação. Por parte dos que exercem a docência, geralmente, são cobradas novas competências, a responsabilidade pelo exercício de uma nova cidadania e pela concretização de projetos democráticos que conciliam a valorização da diversidade e a aceitação das diferenças. Por parte daqueles que assumem funções de apoio pedagógico, cobra-se a orientação e o acompanhamento necessários dentro da instituição.

Diante desse quadro, consideramos relevante fazer uma breve abordagem sobre o papel do supervisor escolar, que oferece apoio pedagógico na escola, considerando a sua relevância para a efetivação do processo educacional inclusivo, pois esse apoio deve possibilitar, dentre outros aspectos, espaços para a formação continuada no contexto escolar, elemento imprescindível para a sua efetivação (CARVALHO, 2004; GONZÁLEZ, 2002; MARTINS, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003b, 2008a). Para tal, achamos pertinente traçar algumas considerações sobre o papel desses profissionais, destacando suas ações no apoio ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como na formação continuada e orientações dispensadas aos professores com quem trabalham.

O modo pelo qual os profissionais que atuam no apoio pedagógico nas escolas são denominados é bastante variado. Investigando sobre esse aspecto, identificamos que as terminologias variam de acordo com a região do país e da instância educacional. Assim, são comuns as seguintes denominações: supervisor, supervisor educacional, supervisor escolar, supervisor pedagógico, orientador educacional, orientador pedagógico, coordenador, coordenador pedagógico, inspetor, suporte pedagógico, inspetor educacional, dentre outros (OLIVEIRA, 2006; RANGEL, 2007).

Na instituição escolar em que realizamos a pesquisa, as pessoas que atuam em funções de apoio pedagógico são denominadas de coordenador pedagógico (que integra o núcleo gestor e exerce liderança em relação ao grupo de supervisores, partilhando com estes as suas funções); e supervisor escolar (que orienta aos professores atuantes nas salas de aula, nas salas de leitura, de

informática, na videoteca e na sala de recursos multifuncionais, além de organizarem outras atividades de caráter pedagógico na escola).

Para uma melhor compreensão sobre o papel dos supervisores escolares faremos uma breve incursão sobre a origem e o desenvolvimento dessa atividade que integra a educação escolar. Desde o surgimento, essa função passou por modificações diversas na tentativa de uma estruturação, persistindo, porém, nos diferentes contextos, a convicção da necessidade de sua existência. De acordo com Saviani (2007), a ação educativa, desde a forma difusa e indiferenciada, foi marcada pela função supervisora, embora esta, em sentido estrito, não tenha se constituído juntamente com o surgimento da escola, em decorrência da simplicidade da estrutura, limitada à relação entre o mestre e o discípulo.

As transformações econômicas e sociais decorrentes do modo de produção capitalista e da crescente produção no campo científico tiveram como consequência a exigência da generalização da escola, que assumiu a forma principal de educação entre as pessoas, tornando-se institucionalizada. De acordo com Saviani (2007, p. 19), “[...] com o processo de institucionalização generalizada da educação já se começa a esboçar a idéia de supervisão educacional, o que vai se evidenciando na organização da instrução pública”.

Dois aspectos foram importantes em relação à efetivação da ideia de supervisão na organização dos serviços educacionais, na forma de um sistema nacional. O primeiro aspecto diz respeito à organização administrativa e pedagógica, que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários para a formulação de diretrizes e normas pedagógicas, exigindo, para tal, a existência de inspeção, orientação e coordenação, ou seja, de supervisão das atividades educativas. O segundo aspecto foi relativo à organização das escolas com graduação de conteúdos distribuídos pelas séries anuais, trabalho realizado por vários professores e maior número de alunos, fazendo emergir, também, a carência de estruturação dessas atividades, por meio da supervisão pedagógica no âmbito do espaço escolar.

Foi na década de 20 do século XX que surgiu a profissão de supervisor (SAVIANI, 2007), ou seja, houve o surgimento dos profissionais da educação, designados naquele momento como técnicos em educação, constituindo-se como uma categoria profissional, que teve, como elemento propulsor, a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924. Outro fato importante nessa construção foi a criação, em âmbito federal, de órgãos específicos para tratar dos

assuntos educacionais, como o Ministério da Educação e, também, em âmbito dos estados. Tal reordenação do aparelho organizacional empreendeu a separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles ligados à administração.

A complexidade estrutural e funcional passou a requerer uma sólida formação, demanda que foi contemplada pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que organizou o curso de Pedagogia, em 1939, para formar os professores de disciplinas específicas do Curso Normal, bem como os técnicos em educação. Esses técnicos, à época, tinham um campo de atuação muito vago, sendo um deles o exercício de funções no Ministério da Educação.

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultou à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão Escolar, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho. Desse modo, as especializações, dentre as quais a Supervisão Escolar, como tarefas específicas a serem desenvolvidas no âmbito das escolas e nos sistemas de ensino por pedagogos, foram instituídas através do Parecer 252/69 (CHAVES, 2011), o qual teve como objetivo orientar a reformulação do Curso de Pedagogia, que deveria atender às necessidades formativas desses profissionais, com currículos devidamente estruturados para tal.

Por conseguinte, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, manteve a função de especialistas a ser desenvolvida nos espaços de educação escolar, dentro de uma proposta considerada como “pedagogia tecnicista”. De acordo com Saviani (2007, p. 30):

[...] o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização ‘racional’ dos meios.

No referido contexto, havia uma adequação das funções técnicas da educação ao processo que ocorria no trabalho industrial, segundo os princípios do modelo “taylorista” de produção. A neutralidade inerente ao caráter eminentemente técnico atribuída a esse profissional, naquele contexto, é questionada por Saviani (2007). O mesmo autor adverte que “[...] a função do supervisor é uma função

precipuamente política e não principalmente técnica”, o que, em outras palavras, indica que “[...] mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ele está cumprindo, basicamente, um papel político” (SAVIANI, 2007, p. 32).

Em meio às críticas relativas tanto a aspectos teóricos quanto práticos, constatou-se que as habilitações técnicas, embora diversificadas, eram apenas uma forma de divisão de tarefas no campo da educação, podendo ser exercidas por profissionais formados em qualquer uma das habilitações específicas. Tal constatação fez com que Saviani (2007) alertasse para o fato de que a profissão, ou seja, a atividade socialmente requerida seria a educação, e o profissional habilitado a desempenhá-la seria, então, o educador ou pedagogo. Portanto, a administração, a orientação, a supervisão e a inspeção seriam tarefas educacionais do profissional da educação.

Consoante essa discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), fez a seguinte regulamentação, concernente à formação de profissionais para atuarem nessas funções:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base nacional comum (BRASIL, 1996, Art. 64).

Do ponto de vista da legislação, observam-se mudanças consideráveis tanto no que diz respeito à formação quanto à atuação desses profissionais. A lei mantém a especialização no exercício das funções, mas o curso de Pedagogia não mais se organiza de modo fragmentado. De acordo com a atual legislação, os profissionais da educação que têm o curso de Pedagogia poderão exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as atividades descritas no artigo 64 da LDB 9.394, acima situado, dentre as quais, a de supervisão escolar.

Embora, na atualidade, o curso de Pedagogia estabeleça a docência como base de formação, esta passa a ser vista numa dimensão bem mais ampla. A expressão “docente”, de forma abrangente, é adotada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP N° 1/2006, segundo a

qual “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (Parágrafo Único), e engloba, dentre outras funções, “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação” (Inc. I) e “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas em espaços escolares e não-escolares (Inc. II).

Assim, entendemos que a docência não compreende somente a atividade que se realiza nas salas de aula e os pedagogos recebem uma formação que os habilita ao exercício de qualquer uma das funções anteriormente mencionadas. No Estado do Rio Grande do Norte, onde desenvolvemos as nossas atividades profissionais e de investigação, existe uma regulamentação que supera a compreensão do papel fiscalizador e burocrático por parte dos profissionais que exercem funções de apoio pedagógico, como é o caso do supervisor escolar. Segundo as Normas Básicas para Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino, Art. 33 (RIO GRANDE DO NORTE, 2006, p. 23), esses profissionais têm a função de prestar assessoramento à direção e ao corpo docente e discente da escola, tendo como finalidades:

- I – construir, implementar e avaliar o projeto político-pedagógico da escola;
- II – articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- III – identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV – possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- V – favorecer o intercâmbio de experiências didático-pedagógicas significativas;
- VI – promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII – acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Em nossa compreensão, essa regulamentação orienta aos profissionais que exercem funções, tais como a de supervisor escolar, a assumirem uma postura crítica e reflexiva, o que leva à necessidade de uma posição de liderança. Não uma liderança autoritária e decisória, mas compartilhada, pautada pela ideia de alguém que mobiliza democraticamente a construção do processo educativo dentro da instituição escolar, na coletividade, desvinculada da antiga concepção relativa

àquele que elabora um planejamento a ser desenvolvido por outros profissionais. As ações que podem ser desencadeadas pelos supervisores escolares são importantes para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que tem como finalidade principal a garantia de aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, Placco e Almeida (2010) ressaltam a importância do trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos supervisores escolares na articulação das ações educativas, tanto em nível de sistema como de unidade escolar.

Nessa nova compreensão, o significado do trabalho de supervisão, de acordo com Alonso (2007, p. 171), consiste em “[...] oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo”. A autora destaca, ainda, que essa orientação e essa assistência não devem implicar numa relação de dependência dos professores para com os profissionais responsáveis pelo respectivo apoio pedagógico, pois este somente cumprirá seu papel quando proporcionar o desenvolvimento e a autonomia dos professores, posicionamento com o qual estamos de acordo.

Na atualidade, há uma vasta publicação relacionada à atuação desses profissionais, dentre as quais podemos citar as de Almeida e Placco (2007, 2008, 2010a, 2010b, 2010c); Alves da Silva Jr. e Rangel (2006); Bruno, Almeida e Christov (2009); Bruno e Christov (2009); Ferreira e Aguiar (2008); Rangel (2009); Ferreira (2007a), dentre outros. No que concerne à função designada ao profissional que atua no apoio pedagógico, os autores pesquisados são congruentes em suas posições, ressaltando que eles têm a incumbência de dinamizar a formação continuada dos professores que estão sob a sua orientação.

Desse modo, Christov (2009, p. 09) diz que “[...] a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”. Ampliando um pouco a responsabilidade pela formação no interior das escolas e discutindo a necessidade de concretizar mudanças nesses espaços, Alonso (2007, p. 177) diz que “[...] a ação supervisora [...] constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores e, em certos momentos, de toda a equipe escolar”.

A atribuição desse papel àqueles que oferecem assessoramento pedagógico na escola é fundamental, pois é preciso considerar a importância da formação

continuada para uma satisfatória atuação profissional em um campo tão complexo como é o da educação. De acordo com Mitjáns Martínez (2008b), a pessoa que atua no apoio pedagógico pode desempenhar um importante papel na promoção e estímulo ao desenvolvimento da criatividade no trabalho pedagógico do professor, pois isso constitui um dos objetivos do seu trabalho.

Para desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva educacional inclusiva, reconhece-se, cada vez mais, a necessidade de professores criativos. Por isso, o investimento no desenvolvimento da criatividade dos professores e de outras pessoas que compõem a escola para que sejam capazes de elaborar e de executar estratégias e ações intencionais para tornar possível a aprendizagem e o desenvolvimento, realmente efetivo, de todos os alunos deve ser uma meta primordial do sistema educativo.

A criatividade no trabalho pedagógico para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, segundo Mitjáns Martínez (2007b), ganha importância fundamental, tanto no que concerne à organização da escola como um todo, quanto na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico nas salas de aula. Isso supõe modificar todas as formas de trabalho escolar, de modo a contribuir com a aprendizagem e com o desenvolvimento de todos os alunos. Nesse sentido, os profissionais que atuam na supervisão escolar exercem uma função importante, pois poderão colaborar para a reestruturação do trabalho na escola como um todo e orientar os professores em sua atuação nas salas de aula, função que, inegavelmente, requer criatividade.

Assim, as pessoas que atuam no apoio pedagógico, como é o caso dos supervisores, poderão, segundo Mitjáns Martínez (2008b, p. 21), possibilitar “[...] um espaço social de troca produtiva, de confiança, de reconhecimento dos resultados positivos e de sistemas de relações caracterizados por uma emocionalidade positiva” colaborando “[...] para o desenvolvimento da motivação com o trabalho do grupo de professores que coordena” (op. cit.).

Discutindo diferentes aspectos em que a escola precisa ser redimensionada, Mitjáns Martínez (2002) aponta algumas formas pelas quais a criatividade poderá se expressar no contexto escolar, ressaltando a necessidade de trabalhar sistematicamente em relação a cada uma delas, considerando as suas inter-relações e interdependências. Nesse sentido, entendemos que a ação dos supervisores escolares tem uma importância singular.

A autora aponta a necessidade de se atentar para a criatividade nos alunos, especialmente em seu processo de aprendizagem. A reorganização da escola, no intuito de oferecer uma educação pautada por essa orientação, fará com que ela se aproxime, de forma mais concreta, do princípio da inclusão, conforme orientam as políticas educacionais inclusivas. Como líderes e orientadores do processo pedagógico, os supervisores escolares poderão colaborar muito nesse sentido.

Mitjáns Martínez (2002) propõe, como aspecto relevante para uma nova organização da escola, a consideração da criatividade dos professores, pois os professores criativos têm, reconhecidamente, maior sensibilidade para a inovação e para a mudança, bem como maior sensibilidade para elaborar ou apropriar-se de estratégias e técnicas que potencializam sua ação criativa no contexto escolar. Destaca, ainda, a necessidade de se atentar para a criatividade da escola como organização. Nesse sentido, defende o uso criativo dos conhecimentos e das experiências desenvolvidas no campo organizacional para ajudar no desenvolvimento da criatividade na escola, trabalhando elementos importantes, embora muitas vezes negligenciados, tais como a cultura e o clima da instituição escolar, intervindo no sentido de efetuar modificações sistemáticas para estimular o desempenho criativo de professores e de alunos.

O conceito de cultura é aqui utilizado para fazer referência “[...] ao conjunto de valores, crenças e normas que constituem parte importante da subjetividade social da organização” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, p. 203). Por outro lado, o clima, tal como propõe a própria autora, é um conceito utilizado para indicar os “[...] elementos emocionais que perpassam as inter-relações entre os membros da organização, suas formas de comunicação, de negociação de conflitos e de relacionamento interpessoal” (op. cit.), que também integram a subjetividade social.

Nesse sentido, também, os supervisores escolares poderão desempenhar um importante papel pelas atribuições que lhes são conferidas, pois podem dinamizar e mediar todo o trabalho desenvolvido na escola, além de possibilitar formas positivas de inter-relações entre os educadores e alunos que a compõem, além de facilitar as relações entre a escola e as famílias dos alunos.

Autores, tais como Alonso (2007); Belmonte (2009); Cunha (2008); Leitinho (2009); Linhares (2006); Medina (2006); Placco (2008); dentre outros, consideram os supervisores como interlocutores que exercem um papel importante na escola, podendo desencadear reflexões sobre a prática e promover a formação dos

professores. Assim, cremos que eles poderão assumir a criatividade e a inovação como meta a ser alcançada dentro da instituição, exercendo a função de desencadear mudanças na cultura e no clima organizacional que, em articulação sistêmica com outras estratégias focadas nos professores e alunos, poderão culminar em resultados mais satisfatórios, em consonância com os princípios educacionais inclusivos.

4.3 OS PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste tópico, traçaremos algumas considerações sobre a educação especial no contexto da educação inclusiva, apontando o seu papel no processo de escolarização de pessoas que dela precisam e a atual orientação em relação à sua oferta. De acordo com Glat (2007), historicamente, a educação especial foi entendida e desenvolvida como um sistema paralelo e segregado de ensino, direcionado às pessoas com algum tipo de deficiência, distúrbios de aprendizagem ou superdotação. O termo educação especial parece sugerir a existência de dois tipos distintos de educação: uma regular e outra especial. Na verdade, essa dicotomia se fez presente desde a execução das primeiras ações, sistematicamente organizadas, voltadas para a educação de pessoas com deficiência.

Atualmente, as ações inerentes à modalidade de educação especial são organizadas pela Diretoria de Políticas de Educação Especial, que integra a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, cuja organização foi definida no ano de 2011, quando o Ministério da Educação foi reestruturado por meio do Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011).

No contexto da educação inclusiva, a educação especial, enquanto modalidade de ensino que perpassa tanto a educação básica quanto a educação superior tem sido redimensionada por motivos legais e filosóficos. No Brasil, segundo Fávero et al (2007), antes mesmo da Declaração de Salamanca, a Constituição Federal introduziu uma inovação sobre esse assunto ao se referir à educação especial como atendimento educacional especializado. Tal expressão aponta para a oferta de educação especial nas escolas e nas classes regulares, indicando uma mudança na forma de atendimento às pessoas com deficiência ou com outras necessidades especiais.

A educação inclusiva, portanto, não pode ser entendida como uma proposta educacional que supere ou dispense as ações e as especificidades da educação especial. Infelizmente, nos contextos escolares, ainda se fala em “alunos da inclusão”, seguindo a mesma compreensão que se tinha dos “alunos das classes especiais”. Essa concepção é um equívoco e denota necessidade de mudanças conceituais e de concepções que levem os educadores a redimensionarem suas crenças e ações nesse sentido. Ela pressupõe, portanto, a transformação do modo como esta deve ser ofertada aos alunos que dela necessitam.

O que se constata é que, até a década de 1980, a educação especial se dava, prioritariamente, em instituições especializadas para tal, constituindo um sistema à parte do sistema regular. A partir da década de 1990, porém, essa realidade começa a ser modificada sob a égide da inclusão de todos os alunos nas mesmas escolas. Ressaltamos, entretanto, que essa realidade não é homogênea, pois, como afirma Bueno (2008), antes da década de 1990 já vinha ocorrendo a inserção de alguns alunos com determinados tipos de deficiência em instituições regulares. De acordo com Glat (2007, p. 16), a Educação Inclusiva:

Diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

As ideias da autora, com as quais estamos de acordo, conduzem a uma melhor compreensão do conceito de educação inclusiva, que está relacionado com as transformações que se fazem necessárias nas escolas e nas instâncias governamentais, para que todas as crianças, jovens e adultos tenham reais possibilidades de aprender e de se desenvolver nos processos educacionais, tendo respeitadas as suas diferenças. Isso indica que a educação inclusiva não diz respeito somente à inserção dos alunos que, historicamente, constituíram o público da educação especial nas escolas regulares. Embora a garantia da escolarização, também, desses alunos nas escolas regulares seja uma de suas prerrogativas, esse aspecto não é o único a ser considerado nessa perspectiva educacional.

Como já referido, a proposta de educação especial tem se pautado para um novo encaminhamento. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), seguindo a mesma diretriz assinalada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), prevê que a educação especial se realiza como atendimento educacional especializado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, através da disponibilidade de recursos e serviços necessários para tal e orientações quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial supera seu caráter de segregação e passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento especializado às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Reafirmando o texto da Política Nacional (BRASIL, 2008), o Decreto 6.571/2008 esclarece que:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Portanto, a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino regular, orientado para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos mencionados anteriormente, caracterizados no texto da Política como seu público alvo, o que rompe com a ampla categoria de alunos com necessidades educacionais especiais, que esteve contemplada na legislação precedente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

A educação especial, nessa perspectiva, direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos e de serviços, além do

desenvolvimento de práticas colaborativas. O Decreto 6.571/2008 também especifica a organização do atendimento educacional especializado, definindo nos parágrafos do seu Art. 1º que:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Considerando a importância de conhecermos os objetivos do atendimento educacional especializado, visto que as funções dos professores responsáveis pela sua oferta, nas escolas regulares, estão com eles relacionadas, situaremos, a seguir, o que o mesmo decreto define, nesse sentido:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Essa orientação, de caráter legal, embora ainda não esteja sendo plenamente concretizada nos contextos escolares, estabelece que o atendimento educacional especializado deverá constar de programas de enriquecimento curricular, do ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e de sinalização, além de tecnologia assistiva. Tal atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum ao longo de todo o processo de escolarização. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece, ainda, que “[...] o atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados” (BRASIL, 2008, p. 10).

O ministério da Educação vem empreendendo esforços no sentido de oferecer apoio técnico e estrutural visando à adequação das escolas para garantir o atendimento educacional especializado. Para tal, o Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado.

Para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, considera-se o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Por conseguinte, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispondo, no art. 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional. Dentre as diretrizes operacionais, estabelece-se que:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Tais prerrogativas, do nosso ponto de vista, são importantes no delineamento da nossa pesquisa, em decorrência de termos duas professoras que trabalham com o atendimento educacional especializado como participantes. Consideramos que essa função também se caracteriza como um tipo de apoio pedagógico, pois excede a mera relação entre o professor e o aluno que participa desse atendimento. A Resolução nº 4/2009 designa ao professor, que atua no atendimento educacional especializado, a função de articular ações para apoiar pedagogicamente os alunos, os professores e os pais, assemelhando-se, de algum modo, às funções exercidas pelos profissionais que atuam na supervisão escolar.

Dessa forma, esses professores também poderão contribuir significativamente na reestruturação da escola regular, visando à efetivação da educação inclusiva. A educação especial, entendida como modalidade específica da educação nacional, oferecida de forma complementar e não substitutiva, ocupa uma função primordial na garantia da aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos que requerem formas diferenciadas de recursos e de metodologias em seu processo de escolarização.

5 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE COMO BASE PARA UM PROCESSO DE FORMAÇÃO E PARA A COMPREENSÃO DA EXPRESSÃO CRIATIVA

O resgate da idéia do sujeito não passa pela idéia de controle desse sujeito sobre o mundo, mas pela idéia de sua capacidade de opção, de ruptura e de ação criativa, ou seja, pela idéia de que sua ação atual e seus efeitos são constituintes de sua própria subjetividade, e não causas que aparecem como elementos externos da ação (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 224).

O desenvolvimento psíquico humano tem sido uma temática tratada por diversas teorias psicológicas e, historicamente, as concepções dessas teorias são associadas às diferentes representações do homem. Dessa forma, as compreensões do desenvolvimento humano têm uma estreita relação com teorias gerais que serviram de base para a sua elaboração. O Racionalismo e o Positivismo foram representações epistemológicas que exerceram uma profunda influência no pensamento psicológico do século XX e nortearam a elaboração de teorias para explicar esse fenômeno, as quais apresentaram uma visão ora inatista ora ambientalista, focando uma dicotomia constante entre elementos internos e externos (GONZÁLEZ REY, 2004).

Rompendo com tais concepções, o caráter cultural do processo de desenvolvimento foi marcado, de uma forma bastante contundente, na Psicologia, por psicólogos soviéticos, dentre os quais se destacou Lev Semenovich Vigotsky, cuja obra tem sido traduzida e, desse modo, exercido forte influência nos estudos das áreas da psicologia e da educação, no ocidente.

A partir dos trabalhos desse autor e de um grupo de psicólogos soviéticos, propositores da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, evidenciou-se a significação do social na constituição do homem e o conceito de cultura ganhou destaque, assumido pela ênfase na mediação dos signos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, consubstanciando uma nova concepção da psique humana, que diferencia qualitativamente o homem das demais espécies animais.

Ancorado nas ideias construídas por Vigotsky, no momento final da sua obra, associadas ao sentido, à definição de pensamento, ao papel da emoção, à fantasia e à imaginação, González Rey (2003) desenvolveu uma nova compreensão de subjetividade, que pressupõe a superação das dicotomias tradicionais sobre as quais se apoiou a psicologia por muito tempo, tais como: indivíduo-sociedade, cognitivo-afetivo, consciente-inconsciente, dentre outras. O autor rompe com o paradigma positivista, assim como com as representações a-históricas e fragmentadas da subjetividade que marcam a tradição do pensamento psicológico. Nessa perspectiva, ele define a subjetividade como “[...] a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 108).

Para González Rey, a subjetividade não é uma essência inata, imutável e universal da psique humana, como também não consiste na transferência entre os planos externo e interno, pois isso levaria a entender que o contexto e o indivíduo seriam unidades dicotômicas, de formações desconexas e diferenciadas. Por outro lado, a subjetividade não é o resultado de um processo de interiorização do mundo externo, mas uma produção humana.

Esse conceito permite, também, uma compreensão das principais características da subjetividade humana, a saber: a subjetividade se expressa simultaneamente e de modo diferenciado no indivíduo e nos espaços sociais; tem um caráter histórico-cultural; e se expressa como um sistema em desenvolvimento permanente (AMARAL, 2006). Ancorado em tais características e tomando por base autores como Vigotsky, Bozhovich, Rubinstein e Albujaanova, González Rey empreendeu um esforço teórico no desenvolvimento de categorias para explicar a subjetividade como um sistema complexo, dentre as quais estão: sentido subjetivo, sujeito, subjetividade social, subjetividade individual, personalidade e configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989; GONZÁLEZ REY, 1999, 2003, 2005a, 2007, 2009a, 2009b, 2009c) sobre as quais discutiremos a seguir.

O sentido subjetivo é definido como a “unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127). Tal definição permite compreender as funções psíquicas como produções subjetivas nas quais se expressam sentidos subjetivos e se configuram

representações que exprimem os múltiplos efeitos da experiência vivida por meio de produções simbólico-emocionais, que qualificam qualquer processo psíquico ou atividade humana. Diz, ainda, que:

O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas conseqüências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas. Portanto, a consideração da importância das práticas sociais de caráter simbólico não me levou à negação da psique como definição ontológica, mas a uma nova definição qualitativa da organização psíquica humana, que defini como subjetividade, já que as produções de sentido subjetivo são inseparáveis da organização subjetiva atual dos sistemas humanos que se interpenetram na produção de qualquer ato humano (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 14).

Para ele, a idéia de que os sentidos subjetivos são uma produção e não um reflexo, não contradiz o caráter histórico, social e cultural da psique, mas contrapõe a concepção imitativa e mecanicista de que o externo determina o interno, que caracteriza o conceito de internalização. A concepção da subjetividade aponta novas e significativas possibilidades para o estudo dos processos educativos. Nessa perspectiva, o ato educativo não é visto como a ação orientadora desenvolvida pela pessoa que o dirige, seja na instância política, administrativa ou escolar, na formação profissional, comunitária ou outra. Segundo González Rey (2009b, p. 17):

O caráter educativo de uma experiência se define por sua capacidade para iniciar novas reflexões, emoções e relações entre os participantes que os estimule a assumir uma posição dentro de um espaço social que integre a um caminho de intercâmbio, crítica e reflexão, dentro do qual se desenvolve tanto a pessoa como o espaço social em questão.

Assim, a ação educativa deve ser um processo que implica a transformação de um indivíduo adaptado e desmotivado em sujeito de um processo, caracterizado pela forma singular e diferenciada em que participa desse processo. A compreensão da subjetividade, como aporte teórico para o estudo das pessoas e de suas diferentes práticas sociais, implica reconhecer o sujeito como singularidade crítica e atuante, com capacidade de gerar alternativas diante das formas de subjetividade social, dominantes nos diferentes espaços em que atua.

É importante ressaltar que não existem sentidos subjetivos universais, mas eles têm sempre um caráter singular. Tal condição subjetiva não está relacionada,

de forma fixa, com nenhum conjunto de eventos objetivos associados à condição de vida das pessoas. As influências externas só possuem um significado para o desenvolvimento quando relacionada com a atual organização psíquica da pessoa que as vive. Segundo González Rey (2009b, p. 19):

A pessoa de qualquer idade se converte em sujeito que aprende quando é capaz de gerar caminhos diferenciados para desenvolver-se no curso da atividade que realiza. O desenvolvimento pessoal se dá pela emergência de configurações subjetivas que aparecem frente às contradições e realizações no curso desses caminhos. Falamos do sujeito que aprende quando a pessoa é capaz de gerar alternativas pessoais no processo de aprender; todo desenvolvimento implica a possibilidade de crítica, a tensão das contradições e a capacidade de novas alternativas frente às experiências vividas, nesse sentido, o desenvolvimento é a antítese da adaptação: conformismo e sujeito representam uma antítese.

A assunção da condição de sujeito por meio de um processo de formação, por exemplo, implica na criação de espaços e de situações que possibilitem suas diferentes formas de expressão, resultantes das configurações dominantes em cada pessoa concreta. Dessa forma, entendemos que um processo de formação, cuja organização seja externa e concebida, *a priori*, desconectada das reais necessidades profissionais das pessoas que dele participarão, não favorece que ocorra uma participação ativa e criativa, gerando desenvolvimento nesse processo.

Disso, depreendemos a importância atribuída à categoria sujeito nessa teoria, que González Rey (1995, p. 61) define como “[...] o indivíduo concreto, portador de personalidade que, como características essenciais de sua condição, é atual, interativo, consciente e intencional”. Posteriormente, aprimorando essa construção, acrescenta que o sujeito é dotado, também, de emoção. Para ele, “[...] a emoção é uma condição permanente, na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de que fala e pensa.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236).

O educador, independentemente da função que exerça na escola, assumindo a sua condição de sujeito, elabora representações do espaço escolar as quais se relacionam com a organização de suas ações, com as decisões que toma e com a intencionalidade expressa nas ações educativas que desenvolve. Segundo Mitjans Martínez (2008a, p. 77) “[...] é o professor, na sua condição de sujeito, quem planeja e desenvolve o trabalho pedagógico a partir de suas configurações subjetivas, das

características do contexto em que atua e da subjetividade social que o caracteriza”. Para González Rey (2009c), o sujeito adota posições próprias, atuando conscientemente, responsabilizando-se por seu comportamento e comprometendo-se com as emoções e as ideias que compõem a sua produção de sentidos, em qualquer espaço social em que esteja inserido.

A importância outorgada nessa teoria à categoria “sujeito” revela a consideração do psiquismo humano, sem desprezar a sua condição histórico-social nem retornar ao individualismo que separava o homem da história e do seu mundo real (GONZÁLEZ REY, 2003). O papel da categoria “sujeito” nos processos da subjetividade individual é considerado pelo autor, ao destacar:

Um dos momentos essenciais da subjetividade individual, que define com força sua natureza processual, é representado pelo sujeito, que constitui o momento vivo da organização histórica da sua subjetividade, e que está implicado de forma constante nos diversos espaços sociais dentro dos quais organiza suas diferentes práticas (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241).

Além disso, também destaca que essa categoria ocupa uma posição significativa nos processos de subjetividade social, representando um elo entre os dois níveis de constituição subjetiva: o social e o individual. Em relação a esse aspecto, ele faz a seguinte observação:

A definição de um homem constituído subjetivamente em sua própria história, em que o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão desenvolvendo-se no decorrer de sua história, fazem da categoria sujeito uma peça-chave para entender os complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto dos processos sociais, como dos indivíduos (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235).

Tal proposição sinaliza uma perspectiva teórica importante no que concerne à necessidade de mudanças nas escolas regulares, para fazer possível a concretização da educação inclusiva. Pelo exposto, inferimos que a condição de sujeito exercida pelos professores e demais profissionais que atuam nas escolas constitui um fator importante para o alcance das mudanças desejadas, pois, como pontua o autor, ela é uma peça-chave no desenvolvimento da subjetividade individual e social, que representam momentos indissociáveis de um mesmo processo, em que cada um é, simultaneamente, constituído e constituinte do outro.

A subjetividade social é entendida como “[...] um sistema integrado de configurações subjetivas (grupais ou individuais) que se articulam nos diferentes níveis da vida social” (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 133) e está constituída pelos “[...] processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205). A subjetividade social se constitui mediante a atuação do sujeito em um determinado contexto social, que estabelece reações e relações diversificadas com os outros sujeitos e elementos de sentidos recebidos de outros âmbitos sociais.

Assim, de acordo com González Rey (2003, p. 203), criam-se “[...] no interior desses espaços, zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços”. Para ele, “[...] esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social [...]” de cada espaço, seja ele uma instituição, um grupo ou uma comunidade.

A elaboração do conceito de subjetividade social revela a ênfase do autor para explicar o modo como os processos de subjetividade social e individual se produzem e se articulam. Ao definir o conceito de subjetividade social, ele demonstra o caráter social do psiquismo e, ao mesmo tempo, põe em evidência a humanização dos fenômenos sociais. Além disso, a proposição desse conceito redimensiona a relação entre sujeito e sociedade, em que o nível individual e o social não constituem uma dicotomia, mas se constituem reciprocamente.

Assim, a complexa constituição da subjetividade humana está imbricada na condição social do homem, pois ele é produto e produtor de um determinado contexto histórico-cultural. Dessa forma, a definição do caráter de um processo ou de uma ação não acontece a partir de sua dimensão interna ou externa, mas a partir dos sentidos e significações em que se produz a expressão, tanto no sujeito como no espaço social em que este atua. A complexidade de um sistema como a subjetividade social é ilustrada por González Rey (2003, p. 203) por meio de um exemplo sobre o espaço escolar:

[...] na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça,

costumes, familiares etc., que se integram com elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola.

Considerando a presente exemplificação do contexto escolar, inferimos que os processos sociais são profundamente implicados num sistema complexo, a subjetividade social. Assim, a subjetividade individual não se restringe a uma dimensão intrapsíquica, pois esta também se constitui na processualidade dos sistemas sociais em que o indivíduo vive.

Em relação à subjetividade individual, compreendemos que ela é constituída a partir da história singular de cada indivíduo, que, estando inserido num dado contexto, o influencia e é por ele influenciado, de forma que:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como momento em um cenário social constituído no curso de sua própria história (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205).

A subjetividade individual se define, segundo o autor, somente no tecido social no qual o sujeito está inserido. Outro aspecto relevante abordado é que, embora a subjetividade individual se constitua no cenário social, o sujeito não se dilui nesse social. A realidade não determina o homem como reflexo do que ocorre fora dele, uma vez que o sujeito não se submete ao social incondicionalmente.

Ao tratar dessa categoria, ressalta, ainda, que ela possui dois momentos essenciais que, no curso contraditório do seu desenvolvimento, integram-se entre si. Tais momentos são a personalidade e o sujeito, em cuja relação um supõe o outro, um é momento constituinte do outro, que também está constituído pelo outro. Contudo, essa relação não implica diluir um no outro. Acrescenta, ainda, que:

A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241).

A constituição da subjetividade individual é representada, para o referido autor, por dois momentos essenciais: o sujeito, que enfatiza a impossibilidade de

definir os processos subjetivos fora da expressão diferenciada de quem os expressa, e a personalidade que, em uma perspectiva histórico-cultural, nega o seu caráter intrapsíquico e invariável, sendo entendida como sistema subjetivo auto-organizador da experiência histórica do sujeito concreto. Para González Rey (2003, p. 256):

[...] a personalidade não está determinada por forças externas, ela tem uma capacidade geradora que se expressa ante a ação de qualquer força externa, a que deixara sua marca sobre o sistema nos termos do sistema, ou seja, em forma de sentido subjetivo. [...] Como sistema autônomo, a personalidade se mostra de forma permanente em um processo gerador de sentido ao longo da história do sujeito individual.

Tal compreensão nega a concepção de personalidade como um conjunto de traços universais que podem ser medidos por testes psicológicos, os quais desconsideram as trajetórias singulares e individuais de cada pessoa concreta. A personalidade não é entendida, portanto, como um somatório de traços, mas como “[...] configuração sistêmica dos principais conteúdos e operações psicológicas que caracterizam as funções reguladoras e auto-reguladoras do sujeito” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 16). Assim, a personalidade não é vista como causa que atua de fora da ação desenvolvida pelo sujeito, mas passa a ser entendida como um momento de sentido da própria ação:

Na personalidade aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas de configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 256).

O autor ressalta que a personalidade não é estática, pois mesmo representando o nível de organização da subjetividade individual, ela se re-configura diante das diferentes situações relativas à vida social do sujeito, sendo passível de constantes mudanças. Para explicar a natureza personológica do sujeito construída historicamente, superando a concepção fragmentada de traços universais, González Rey passou a adotar a categoria de configuração subjetiva, utilizada como unidade para o estudo do complexo sistema subjetivo, e que ele mesmo define como “[...] a integração dos diferentes sentidos que se integram de forma relativamente estável

na organização subjetiva de qualquer experiência” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 256). Destaca a importância da referida categoria ao afirmar que:

A personalidade aparece, então, como sistema de configurações subjetivas, representando um sistema gerador de sentidos no curso de todas as atividades do sujeito. É daí que a personalidade não pode ser avaliada em abstrato fora de um sistema de atividade dentro do qual o sujeito esteja comprometido, que é uma condição para que ele apareça. Os atos ou experiências que não têm sentido para o sujeito não se refletem em sua personalidade, representando eventos formais sem significação para o desenvolvimento pessoal.

A citação anterior leva-nos a compreender que a personalidade não absorve tudo aquilo com que o sujeito tem contato, de modo indiscriminado, uma vez que ele é ativo em toda e qualquer situação que enfrenta, gerando ou não sentidos subjetivos sobre os eventos sociais dos quais participa, a partir de sua condição particular, singular e individual. É por meio da personalidade, portanto, que se atualizam os sentidos subjetivos de diferentes fases da experiência vivenciada pelo sujeito, em cada momento de sua expressão social atual.

A categoria “personalidade”, definida dentro da perspectiva histórico-cultural, compreendida como sistema subjetivo, traz importantes consequências teóricas, epistemológicas e metodológicas, pois cria uma zona de sentido que permite entender o momento atual do sujeito como configuração subjetiva de momentos diferenciados de sua condição social e histórica (GONZÁLEZ REY, 2003).

Pesquisar o modo como um processo de formação interfere na prática docente, desenvolvida em uma perspectiva inclusiva, implica a opção por uma teoria que rompa com a explicação de linearidade entre o interno e o externo, a partir da consideração do caráter ativo do sujeito que participa desse processo formativo. A Teoria da Subjetividade de González Rey, ora abordada, insere-se nessa perspectiva. Tal proposição indica que o sujeito não se constitui independentemente do contexto em que está inserido, não sendo, também, um mero produto do meio social.

O tema da subjetividade vem sendo discutido com muita ênfase, nas últimas décadas, em decorrência do entendimento de que muitas situações humanas podem ser compreendidas melhor se analisadas com base na subjetividade, que perpassa o modo de ser e de agir dos homens nas mais diversas esferas de sua vida. A subjetividade não é algo ordenado ou definitivamente constituído, mas em

permanente processo de constituição, resultado de complexas sínteses das experiências individuais das pessoas em diferentes contextos de expressão.

Tal compreensão nos leva a crer que a realização de um processo formativo, no contexto escolar, pode ser um importante espaço para estimular o desenvolvimento de recursos subjetivos necessários à expressão da criatividade, como também poderá estimular a condição de sujeito das participantes, para tornar possível a educação inclusiva. Nesse sentido, González Rey (2003, p. 234) diz que:

O sujeito é a expressão da flexibilidade da consciência crítica. Não tem projetos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento e, a partir da confrontação, gerem novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços da subjetividade social dentro dos quais atuam. Sem manter a capacidade geradora de sujeitos críticos que facilitem a tensão vital e criativa dentro de um espaço social, os projetos sociais se tornam conservadores.

Fica evidente, pois, a necessidade de realização de ações que criem, nos espaços sociais, a condição de reflexão e de crítica, ou seja, ações que sejam geradoras de tensão, de modo a intervir na subjetividade do referido espaço, tanto em nível individual quanto social.

Mitjáns Martínez (2009a) faz uma relevante abordagem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento na idade adulta, ressaltando a lacuna ainda existente sobre pesquisas e produções teóricas relativas ao tema. Essa lacuna se observa, segundo a autora, em decorrência da crença de que os aspectos essenciais do desenvolvimento seriam concluídos na adolescência. Porém, o desenvolvimento adulto tem ganhado interesse por parte de alguns estudiosos, em diferentes perspectivas.

Uma delas diz respeito à análise do modo como o indivíduo tem exercido as tarefas de desenvolvimento, sendo que “[...] integrar-se no mundo do trabalho e estabelecer e consolidar uma carreira profissional são, dessa perspectiva, tarefas de desenvolvimento para a juventude e para a idade madura respectivamente” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009a, p. 217).

Nesse sentido, Delors et al (2003) também discutem a importância da educação ao longo de toda a vida, ressaltando que não podemos mais pensar em adquirir, na juventude, conhecimentos que bastem para a vida inteira, pois a rápida evolução do mundo exige uma atualização permanente, de acordo com as

necessidades das sociedades modernas, o que “[...] não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida” (DELORS et al, 2003, p. 104).

A concepção teórica ora apresentada é detentora de um imenso valor heurístico (GONZÁLEZ REY, 2005a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005), pois, em outras perspectivas, os aspectos mencionados são tratados de forma fragmentada ou relacionados de modo externo. Assim, as práticas pedagógicas estão intimamente relacionadas com as configurações subjetivas constituídas no curso da história de vida dos educadores, com o exercício da própria condição de sujeito nesse processo e com os sentidos subjetivos produzidos no exercício das atividades profissionais. Por isso, torna-se fundamental que se considere esses aspectos na elaboração de um processo de formação.

A proposição de um processo de formação de educadores, como defende Gatti (2003), precisa levar em consideração, além das questões teóricas, aspectos psicossociais, o que nos leva a inferir que um processo de formação que considere tais aspectos pode exercer significativo impacto no desenvolvimento profissional dos professores e de outros profissionais da educação, para o exercício de suas funções e em mudanças nas escolas, pois, se considerarmos o desenvolvimento humano, de modo particular, o desenvolvimento da subjetividade como um processo dinâmico e contraditório, que ocorre ao longo da vida dos sujeitos, o espaço criado por uma pesquisa-ação, situada em um contexto escolar, poderá se constituir em espaço de desenvolvimento. Isso não apenas por meio da aquisição de novos conhecimentos teóricos e pedagógicos, mas de recursos subjetivos, que exercem importância peculiar para uma atuação pedagógica criativa e inovadora, tão necessária para o êxito da educação inclusiva.

Consideramos que, para que os profissionais da educação se tornem agentes de mudança, seja liderando a elaboração/reelaboração da proposta pedagógica, seja na adequada orientação aos professores, seja na criação de espaços de comunicação no contexto escolar ou outra estratégia qualquer que favoreça a inclusão, faz-se necessário um conjunto de recursos que lhes possibilitarão melhor utilizar os conhecimentos científicos. Entre esses recursos estão a capacidade de iniciativa, a audácia, a capacidade para elaborar estratégias de ação, a condição de persuadir e conquistar novos parceiros para se envolver nos projetos empreendidos, bem como a persistência e tolerância diante das dificuldades e frustrações, dentre outros (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009a).

É importante ressaltar que o delineamento de um processo formativo não deve ser proposto sob a falsa perspectiva de uma relação linear de causa e de efeito. Isso quer dizer que as ações formativas intencionais e os objetivos propostos nem sempre correspondem, linearmente, aos efeitos e aos resultados desejados, devido à complexidade do desenvolvimento da subjetividade e de suas formas de expressão.

5.1 DIFERENTES VISÕES SOBRE A CRIATIVIDADE

A criatividade humana tem sido discutida sob diferentes enfoques teóricos. Segundo Amaral (2006), o interesse pelos aspectos relativos à criatividade, sua gênese e seu desenvolvimento começaram no início do século passado, ganhando significativa expressividade nas últimas cinco décadas e despertando o interesse de especialistas de áreas diversas.

Fazendo um resgate histórico sobre a criatividade, Wechsler (1993) pontua a existência de diferentes compreensões sobre esse fenômeno. Na Antiguidade, a criatividade era vista como uma inspiração divina concedida a algumas poucas pessoas. Por volta do século XVI, passa a ser entendida como uma forma de loucura, ao invés de representar um privilégio. Posteriormente, numa relação com a noção de gênio, surgida no fim do Renascimento para explicar a capacidade criativa de Da Vinci, Michelangelo, entre outros, a criatividade foi identificada com uma forma de intuição reveladora de um nível de desenvolvimento mais avançado para determinados indivíduos.

Embora ultrapassadas, muitas dessas concepções ainda se fazem presentes no senso comum, explicando a criatividade como um dom ou como característica inata, e a pessoa criativa, como alguém privilegiado pela própria natureza. Segundo Mitjáns Martínez (2004, p. 77), é muito recorrente se encontrar na literatura especializada “[...] a visão de que a criatividade é uma potencialidade com a qual o homem nasce, suscetível a ser estimulada ou desenvolvida em maior ou menor grau em função do meio no qual o indivíduo vive”.

Os estudos iniciais sobre a criatividade, realizados na primeira metade do século XX, coincidiam no sentido de se limitarem à pessoa criativa e de desconsiderar as implicações do contexto sócio-cultural nesse processo (MITJÁNS MARTÍNEZ; ALENCAR, 1998). As autoras destacam, ainda, que Vigotsky

representou uma exceção nesse sentido, pois considerou o papel do social na criatividade já na década de 1930, sendo que as suas contribuições teóricas só impactaram a concepção de criatividade muito mais tarde, quando suas ideias passaram a influenciar diversos temas dentro da Psicologia, no ocidente.

Um autor recente que contribuiu significativamente para redimensionar o enfoque na concepção de criatividade foi Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999), trazendo uma visão mais global para esse fenômeno ao ampliar os fatores considerados importantes para a sua compreensão. Segundo ele “[...] estudar a criatividade focalizando apenas o indivíduo é como tentar compreender como uma macieira produz frutos, olhando apenas a árvore e ignorando o sol e o solo que possibilitam a vida” (CSIKSZENTMIHALYI, 1994, p. 147).

Nessa citação, fica evidenciada a visão sistêmica que o autor demonstra em relação à expressão da criatividade, superando a compreensão desse processo como algo intrapsíquico ou decorrente de fatores isolados. Para ele, a criatividade não se expressa dentro da pessoa, pois é o resultado da interação entre ela e as condições do contexto em que está inserida e no qual atua.

Mitjáns Martínez (2003a) também considera que, em décadas recentes, a criatividade tem sido analisada sob diferentes enfoques, entre os quais, ela pontua cinco perspectivas distintas. A primeira se relaciona com os trabalhos que enfatizam de que modo ocorre o processo criativo e os demais processos a ele relacionados. A segunda considera as características do produto criativo, inovador. A terceira enfatiza as condições que possibilitam ou não o desenvolvimento da criatividade. A quarta trata das características e dos processos psicológicos subjacentes à pessoa e que permitem a criatividade e, por fim, a quinta, que explica a criatividade com base na integração de dois ou mais elementos envolvidos no processo criativo.

Amaral (2006) diz que o conceito de criatividade evoluiu de modo significativo, contudo, os estudos realizados sobre ela e por pesquisadores de áreas diversas, geraram um problema de ordem conceitual pela abundância de definições produzidas. Esse fato mostra “[...] que a criatividade é um processo complexo que envolve muitas dimensões e, por isto está determinada por fatores diversos” (AMARAL, 2006, p. 56). Discutindo tal diversidade conceitual em torno da criatividade, Mitjáns Martínez (2003a, p. 09), diz que, embora existam centenas de definições do termo criatividade, há, por outro lado, certo nível de consenso em reconhecer “[...] que a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas

condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso”.

Tal compreensão está relacionada a uma abordagem mais ampla em torno da criatividade, que teve grande impacto a partir da década de 1980, e passou a considerá-la como um processo sócio-cultural e sistêmico. Nessa nova concepção, são considerados não apenas a pessoa criativa, o processo e o produto, mas também as condições nas quais eles se manifestam, numa dimensão em que os fatores culturais, sociais e históricos são vistos como elementos que exercem influência nos processos criativos.

Um aspecto relevante, que consideramos necessário pontuar, é que, embora os fatores culturais, sociais e históricos influenciem a expressão criativa, essa influência não acontece de forma homogênea em todas as pessoas que a recebem. Pesquisas na área (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a; MITJÁNS MARTÍNEZ e ALENCAR, 1998) revelam que condições desfavoráveis para uns podem constituir-se em estímulo à criação para outros.

Um dos problemas encontrados na literatura sobre a criatividade é a tendência de se compreender elementos inibidores ou favorecedores da criatividade como sendo universais e gerais, desconsiderando a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo criativo. Em relação a esse aspecto, Mitjáns Martínez (2004, p. 96) destaca que “[...] o que pode funcionar como favorecedor para alguns, inclusive para a maioria, pode se configurar como inibidor para outros, em função de suas configurações subjetivas e dos sentidos produzidos na situação”.

Alguns estudos sobre a criatividade se voltam para os processos criativos de grande impacto em determinado domínio. Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999), por exemplo, é um estudioso cujo interesse está centrado na expressão criativa que impacta a humanidade e em criações que trazem mudanças significativas para a vida das pessoas. Entretanto, a criatividade também se expressa em níveis diferenciados, com menor impacto, mas, também, significativo. Nesse sentido, Mitjáns Martínez (2007c, p. 54) diz que “a criatividade expressa-se em formas e contextos diversos, em diferentes níveis e graus”. Um exemplo desse nível de expressão é o que ocorre na prática pedagógica e contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Abordaremos, portanto, neste trabalho, a criatividade em uma dimensão sistêmica, numa perspectiva histórico-cultural, buscando a sua relação com a

constituição subjetiva dos envolvidos, as características da subjetividade social de seu espaço de atuação e a condição de sujeito exercida nesse processo. Para isso, serão utilizadas as contribuições de Vigotsky sobre a criatividade, a Teoria da Subjetividade de González Rey e o conceito de criatividade decorrente dessa teoria.

5.2 A CRIATIVIDADE EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A criatividade em uma perspectiva histórico-cultural foi abordada, conforme já pontuamos, por Vigotsky. O referido autor rompeu tanto com o enfoque biológico do desenvolvimento humano como com a visão ambientalista nesse processo. Para ele, o desenvolvimento do psiquismo humano reflete um processo de apropriação da experiência histórica e cultural pelo homem, que se transforma de biológico em sócio-histórico por meio de um processo interativo entre ele e o contexto social e cultural. Por outro lado, defende que o homem não é um produto determinado linearmente pelas interferências sócio-culturais, pois é um ser ativo diante das pressões do meio, que reage, transformando-se e gerando transformações na sua relação com o mundo circundante.

A compreensão sistêmica da criatividade levou Vigotsky (1999, p. 5-6) a entender a:

[...] atividade criadora como qualquer tipo de atividade na qual o homem cria algo novo, ou seja, qualquer coisa do mundo exterior que seja produto da atividade criadora, de acordo com a organização do pensamento e dos sentimentos que atuem e que estejam presentes no homem. Se observarmos a conduta do homem, toda sua atividade, veremos com facilidade que nela podem distinguir-se dois tipos fundamentais de como proceder: a um tipo de atividade pode-se chamar de reprodutora e esta guarda estreita relação com a memória [...] e ao outro tipo de atividade, denominada combinadora ou criadora (tradução livre da autora).

Na presente citação, observamos que Vigotsky relaciona a criatividade não apenas a grandes realizações, mas a qualquer forma de atividade em que esteja presente o caráter de novidade. Isso nos leva a entender a importância de superar as atividades reprodutoras em todos os campos de atuação humana, pois estas se contrapõem à criação. Nesse sentido, Vigotsky (1999, p. 06) entende que a criatividade desempenha uma função de alta relevância para o desenvolvimento humano, o que se evidencia no seguinte trecho:

Se a atividade do homem se limitasse à reprodução do velho, ele seria um ser voltado só ao passado e saberia adaptar-se ao futuro unicamente na medida em que reproduzisse esse passado. É precisamente a atividade criativa do homem que faz dele um ser projetado ao futuro, um ser que cria e transforma seu presente (tradução livre da autora)

As considerações do autor focalizam, mais uma vez, a importância da criatividade para a vida do homem. Ao falar desse fenômeno, ele o relaciona com a própria condição humana, não restringindo a criatividade a um pequeno grupo de pessoas, o que faz-nos compreender o seu caráter permanentemente constitutivo. Diferente das demais espécies animais, o homem é dotado da capacidade de criação e essa capacidade confere a possibilidade de construir novas alternativas de atuação diante dos constantes desafios, que vão aumentando à medida que as relações estabelecidas no mundo moderno vão ficando mais complexas. O autor ressalta, ainda, que:

A criação não existe unicamente onde se criam grandes obras históricas, mas também onde quer que o homem imagine, combine, transforme e crie algo novo, por pequeno que seja em comparação com a obra dos gênios. Se se considera a existência de uma criação coletiva que une todos estes pequenos elementos da criação individual, com frequência insignificantes por si mesmos, se verá com clareza a enorme parte de tudo o que foi criado pela humanidade que pertence, precisamente, ao trabalho de criação coletiva anônima dos inventores (VIGOTSKY, 1999, p. 08. Tradução livre da autora).

Para Vigotsky, as conquistas alcançadas pela humanidade, em termos de invenção, é resultado de um grande número de criações, o que confere importância singular à criação individual, integrante de uma determinada coletividade. As ideias do autor possibilitam uma relação com a relevância que assume a criatividade em contextos sociais como a escola. Infelizmente, ao longo da história, essa instituição é permeada muito mais pela reprodução do que pela criação, o que contradiz a sua própria razão de existência, pois entendemos que a escola deve ser uma das principais agências capazes de contribuir, intencionalmente, para o desenvolvimento e para a constituição de pessoas criativas, uma vez que esse fenômeno não é determinado por fatores inatos, mas desenvolvido ao longo da vida, nas diversas relações construídas. A importância de investir no desenvolvimento da criatividade se justifica em decorrência da complexidade do mundo contemporâneo, que requer

homens cada vez mais criativos, para que possam dar continuidade às conquistas já alcançadas e consigam prosseguir nesse mesmo rumo.

Embasada nessa perspectiva, a Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey, representou o eixo norteador, por meio do qual, Mitjáns Martínez (2002, 2003a, 2004, 2007c, 2008a) analisou a criatividade como um processo da subjetividade humana que se constitui a partir de contextos culturais de inter-relação. Inicialmente, Mitjáns Martínez (2003a) desenvolveu o conceito de caráter personológico da criatividade, por meio do qual tratou da complexidade do fenômeno criativo e dos elementos envolvidos nesse processo.

O caráter personológico da criatividade consiste na “[...] expressão da personalidade em sua função reguladora e de configurações personológicas que, mediatizadas ou não pela ação intencional do sujeito, têm um papel essencial na determinação do comportamento criativo” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 142). Esse conceito buscou explicar a participação dos recursos psicológicos na expressão criativa, pois a autora ressalta: “[...] a consideração de que a criatividade é possível, entre outros fatores, pela existência no sujeito de um conjunto de recursos de natureza cognitivo-afetiva que se configuram, possibilitando a regulação de seu comportamento criativo” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995, p. 18).

A expressão criativa é resultado da implicação afetiva do sujeito naquelas atividades para as quais ele se sinta motivado a realizar. Nesse sentido, o

[...] sujeito desenvolve capacidades nas áreas onde seu potencial motivacional está envolvido, em que se desenvolveram interesses e implicações pessoais. [...] A criatividade supõe então o desenvolvimento das capacidades necessárias para sua expressão, mas estas só se constituem em elementos reais do processo criativo quando eficientemente ativadas em função do nível de motivação e implicação afetiva do sujeito em uma área de ação determinada (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 59).

Da afirmação anterior compreendemos a importância da implicação do indivíduo, no que concerne às diversas atividades que precisa desenvolver. Em relação à prática pedagógica, a atuação dos professores (ou de outros educadores que atuam na escola) poderá ter um caráter meramente reprodutivo, mecânico e homogeneizado, não atendendo, portanto, às necessidades peculiares de cada pessoa com quem precisa lidar. A prática pedagógica precisa ser exercida por um sujeito implicado no processo, que elabore alternativas possíveis de superar as

dificuldades, muitas vezes decorrentes de elementos da subjetividade social, que constituem barreiras ao desenvolvimento de uma prática criativa e inovadora. As considerações pontuadas anteriormente se evidenciam, de forma mais clara, quando a autora afirma que:

Na descoberta de um problema, de uma nova estratégia de solução, na elaboração de uma nova teoria estão presentes processos intelectuais complexos – em que o pensamento desempenha um papel fundamental –, mas que, por sua vez, não funcionam independentemente da esfera motivacional do sujeito, posto que operam precisamente onde sua motivação está comprometida, ou seja, na área em que o sujeito desenvolveu interesses e em que suas principais necessidades são gratificadas. Além disso, o processo criativo é pleno de vivências emocionais, de caráter positivo ou negativo, dependendo do momento específico no processo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 58).

Essas vivências, portanto, indicam a significação que a atividade criativa desempenha para o sujeito no plano afetivo, não apenas como resultado de um processo, mas como parte dele, integrado-o na qualidade de elementos dinamizadores. Embora a autora reconheça a importância das capacidades cognitivas na expressão criativa, questiona a postura de alguns autores que as consideram como determinantes exclusivas da expressão criativa.

A proposição da unidade afeto-cognição, como base do processo criativo, expressa a importância da motivação para a criatividade, o que implica na compreensão de que a criatividade não se manifesta em todas as atividades desenvolvidas por um determinado indivíduo.

Buscando melhor explicar a expressão criativa como resultado da implicação afetiva do sujeito, em uma determinada atividade para a qual ele está motivado, a autora relaciona a criatividade com um conjunto de elementos estruturais (de conteúdo) da personalidade, dentre os quais se destacam as formações motivacionais complexas. Além das formações motivacionais, ela considera a ocorrência de outros elementos psicológicos, compreendidos como elementos estruturais, tais como: as normas, os valores, os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas. Considerando que o impulso motivacional é a base do processo criativo, as formações motivacionais complexas desempenham um papel fundamental nesse processo. Para Mitjáns Martínez (2003a, p. 61):

A criatividade nunca pode ser analisada à margem da hierarquia de motivos da personalidade; é precisamente sua análise em relação a hierarquia motivacional da personalidade que nos pode explicar o porquê da conduta criativa em uma ou outra área da atividade do sujeito.

Nesse sentido, a pessoa é criativa exatamente nas áreas em que se concentram as suas principais tendências motivacionais. Essas tendências se constituem como formações motivacionais, pois integram não apenas um, mas um conjunto de motivos e de necessidades do sujeito. Tal proposição tem se evidenciado, segundo a autora, na análise da vida de muitas pessoas reconhecidamente criativas, que demonstram a existência de sólidas formações motivacionais dirigidas à área na qual são criativas.

As formações motivacionais se expressam em tendências orientadoras da personalidade. A tendência orientadora da personalidade é, destarte, uma categoria “[...] elaborada para designar o nível superior da hierarquia motivacional, ou seja, o conjunto de motivos que orienta o sujeito nas direções principais de sua vida” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 62). Além das tendências orientadoras e outros elementos estruturais, a autora também relaciona a criatividade à presença de elementos funcionais da personalidade. Nesse sentido, ela defende que “[...] há indicadores funcionais da personalidade que se vinculam estreitamente com as potencialidades criativas do sujeito” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 70).

Considerar, portanto, o caráter personológico da criatividade implica em reconhecer que, no processo criativo, atuam, de modo indissolúvel, os elementos estruturais e funcionais da personalidade. Desse modo, “[...] o conteúdo (o estrutural) refere-se fundamentalmente ao quê – quais conteúdos integram a personalidade –, enquanto o funcional (o processual) refere-se fundamentalmente ao como –, como a personalidade exerce a função reguladora” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 46). Assim, três indicadores funcionais são apontados, os quais estão intimamente relacionados à expressão criativa do sujeito:

- a flexibilidade do sujeito para reorganizar e definir as diferentes alternativas e estratégias de comportamento;
- a individualização que o sujeito faz da informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente personalizadas, que gera uma postura ativa e não adaptativa, diante da realidade;

- a dimensão e a projeção futura dos conteúdos psíquicos, que possibilitam a formulação de metas a alcançar.

Os indicadores funcionais manifestam o tipo de enfrentamento que o sujeito tem com a atividade que realiza. Diante de uma dificuldade enfrentada no trabalho, o sujeito poderá expressar uma atitude de autoconfiança, de superação, de persistência ou, de outra forma, manifestar uma atitude de conformismo, inflexibilidade, resistência e falta de iniciativa diante do desafio que se lhe apresenta. Os primeiros aspectos apontados poderão contribuir para a expressão da criatividade, enquanto que os últimos aspectos assinalados em nada contribuirão para que a criatividade se expresse no sujeito.

Mitjáns Martínez (2002, 2003a, 2004, 2008a, 2009a, 2009b) rompe com o enfoque analítico da criatividade que, tradicionalmente, marca os estudos que apontam traços e características universais das pessoas consideradas criativas. Com essa ruptura, propõe uma visão explicativa do fenômeno, buscando evidenciar de que modo a personalidade, por meio dos elementos estruturais e funcionais, participa do ato criativo.

Embora advirta não ser possível estabelecer um perfil único de personalidade que caracterize todos os sujeitos criativos, de forma generalizada, a autora aponta que, em suas pesquisas realizadas com profissionais criativos de diferentes áreas, encontrou um conjunto de recursos da personalidade, associadas à criatividade, a saber:

- motivação;
- capacidades cognitivas diversas;
- capacidade de autodeterminação;
- autoavaliação adequada;
- segurança;
- capacidade de questionamento e de elaboração personalizadas;
- capacidade para estruturar o campo de ação e para tomar decisão;
- flexibilidade;
- audácia;
- orientação para o futuro (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007c, p. 55).

É importante salientar que, esses recursos não aparecem de modo fragmentado ou simplesmente, justaposto, mas se apresentam numa inter-relação diversa e em articulação com outros recursos específicos para um sujeito concreto, formando configurações dinâmicas de alto nível de complexidade. A autora ressalta, ainda, que suas pesquisas evidenciaram o caráter único e singular do conjunto de recursos subjetivos associados à expressão da criatividade nos indivíduos concretos, como também que a ação criativa não está relacionada à personalidade como um todo, mas a configurações subjetivas específicas. Com base nessas constatações, portanto, ela elaborou o conceito de “configurações criativas” para fazer referência à “[...] integração dinâmica dos elementos personológicos que intervêm na expressão criativa do sujeito” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 82).

O caráter personológico da criatividade não é o único aspecto por ela considerado nas suas explicações teóricas, pois enfatiza que a criatividade humana é um processo plurideterminado, no qual fatores econômicos, históricos, ideológicos, socioculturais, conjunturais e subjetivos o mediatizam, de modo extremamente complexo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007c). Dessa forma, a expressão criativa é sempre a expressão de sujeitos concretos que, em determinadas circunstâncias, são capazes de produzir algo novo e que tenham valor dentro de um contexto.

As constates reflexões em torno do tema, a continuidade de suas investigações e o aprofundamento das construções teóricas de González Rey, levaram a autora a considerar tanto a dimensão individual quanto a dimensão social na expressão da criatividade. O caráter histórico-cultural da subjetividade se expressa na concepção de criatividade de Mitjans Martínez (2003c), conforme fica explícito na seguinte citação:

Na nossa perspectiva, a criatividade, na sua condição de processo subjetivo complexo, não é inerente a uma suposta natureza humana universal e abstrata, mas um processo constituído a partir da inserção dos sujeitos nos contextos culturais e históricos de constituição da subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003c, p. 79).

Pelo exposto, entendemos que a criatividade não é percebida como um fenômeno universal e estático, que se manifesta em alguns homens por fatores predominantemente biológicos ou hereditários. Tais pressupostos conduziram a uma definição de criatividade como um “[...] processo da subjetividade humana em sua simultânea condição de subjetividade individual e social, que se expressa na

produção de ‘algo’ que é considerado ao mesmo tempo ‘novo’ e ‘valioso’ em um determinado campo da ação humana” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a, p. 70).

O referido conceito contempla um amplo nível de elaboração teórica relativo ao fenômeno criativo, analisando-o em sua real complexidade. Para a autora, não se explica a criatividade exclusivamente em decorrência das funções cognitivas, porque para a criatividade se manifestar é necessária a participação de outros elementos da vida psíquica do sujeito. O avanço de suas produções revela que, além da personalidade, ela atribui uma importância singular, também, às categorias “sujeito” e “subjetividade social” na compreensão da expressão criativa. Assim, a concepção de subjetividade assumida pela autora:

[...] aponta a expressão do psicológico em sua especificidade, sua complexidade e sua singularidade, tanto em nível individual como social. A criatividade aparece, então, em muitas de suas formas de expressão como um processo do sujeito psicológico que, a partir de suas configurações criativas (que são personológicas) e de sua ação intencional na situação contextual em que se encontra (da qual a subjetividade social é um elemento essencial), é capaz de produzir algo novo e valioso, promovendo transformações significativas em algum grau (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007c, p. 56).

Há, portanto, uma articulação sistêmica e indissociável de elementos subjetivos implicados na expressão criativa, a qual permite romper com a dicotomia entre o social e o individual. Assim, os processos psicológicos especificamente humanos, segundo o enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano que embasam suas idéias, são formados e desenvolvidos em função das condições sociais de vida, tendo como base as inter-relações que o indivíduo estabelece com os outros sociais e com os objetos produzidos culturalmente.

A categoria “sujeito” tem uma importância singular para a compreensão da expressão criativa, pois, mesmo possuindo recursos subjetivos reconhecidamente relacionados com a criatividade e atuando em um contexto cujas características também favoreçam esse fenômeno, é o sujeito quem se posiciona e toma decisões em relação a tais elementos. Essas considerações são explicitamente tratadas por Mitjáns Martínez (2007c, p. 57), quando afirma que:

A realidade não atua sobre o sujeito como algo alheio e externo; ela é, em relação ao sujeito, uma realidade subjetivada, na medida em que o sujeito a percebe e a constrói em função do subjetivamente constituído. É o sujeito psicológico quem pensa, cria e transforma,

em função dos recursos constituídos em sua personalidade e de sua condição de sujeito, como elemento ativo em interação com contextos específicos. Assim, as características desses contextos não determinarão linearmente a expressão criativa do sujeito, mas participarão de forma diferenciada da possibilidade dessa expressão.

As observações acima mencionadas relativizam a ruptura entre o social e o individual, colocando-os como, simultaneamente, constituídos e constituintes. A autora enfatiza que esta ruptura é importante quando se trata do tema relativo ao desenvolvimento da criatividade, pois é comum encontrar projetos elaborados para desenvolver a criatividade, sem a consideração da complexidade real da interdependência entre esses aspectos.

Por conseguinte, também é frequente a compreensão de que as estratégias planejadas no intuito de possibilitar o desenvolvimento da criatividade surtirão sempre o efeito desejado, como se as situações criadas fossem objetivas, independentemente das representações que as pessoas envolvidas têm em relação a elas, dos distintos significados e sentidos que lhes são atribuídos e das diversas vivências emocionais que experimentam, de acordo com as suas constituições subjetivas altamente singulares. Dessa forma, conclui que:

A complexidade da determinação psicológica da criatividade supõe estratégias complexas e sistêmicas para o seu desenvolvimento. A urgência em desenvolver a criatividade, em razão da importância que tem para a sociedade e para o próprio sujeito, não nos pode levar a adotar modelos simplistas que desconheçam a complexidade real de sua determinação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007c, p. 57).

Essa compreensão é importante para fundamentar propostas de formação, como é o caso da formação dos profissionais da educação, pois, muitas vezes, os cursos ofertados contemplam somente aspectos de caráter cognitivo, relativos à memorização de informações técnicas e teóricas, não envolvendo aspectos que impliquem no desenvolvimento de elementos pessoais, tais como a motivação, a audácia, a reflexão, a autodeterminação e a capacidade de se propor metas, dentre outros. A seguir, faremos uma breve abordagem sobre a formação e o desenvolvimento da criatividade.

5.3 A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

A escola, enquanto organização social complexa, requer formas cada vez mais aprimoradas na abordagem dos problemas que enfrenta, tanto no que diz respeito à sua identificação quanto à elaboração de estratégias para solucioná-los, que devem ser diversificadas, para que respondam às constantes mudanças, relacionadas a atitudes, a respostas e a soluções criativas.

Pelo relevante significado que alcançou na sociedade atual, a educação constitui uma das práticas sociais na qual a importância da criatividade assume um significado particular. A efetivação das políticas educacionais inclusivas é um desafio que se apresenta a essa instituição, na atualidade, demandando significativo nível de criatividade.

Há um reconhecimento da importância da criatividade em virtude do progresso e da complexidade que a humanidade atingiu em termos de tecnologia, de ciências, de artes e nas próprias formas de relacionamento. Consequentemente, o interesse pelo desenvolvimento da criatividade acompanha a relevância que lhe é atribuída, constituindo um permanente desafio para as diversas áreas de atuação humana. Consoante a consideração do caráter personológico da criatividade, entende-se que o desenvolvimento e a educação da criatividade são expressões do desenvolvimento e da educação da personalidade. Tal compreensão levou Mitjáns Martínez (2003a, p. 142) a dizer que:

Não podemos pretender realmente incrementar a criatividade sem ações educativas voltadas para desenvolver e mobilizar os elementos personológicos que lhe são essenciais; isso nos leva a refletir sobre a complexidade desses processos e suas determinantes. As potencialidades criativas do sujeito vão se conformando e desenvolvendo desde os primórdios da vida, em virtude de um complexo conjunto de influências e interações que estabelece com elas.

Não descartando a importância que os fatores biológicos e hereditários desempenham na realização de certos tipos de atividades realizadas pelo homem, como por exemplo, na música e no esporte, ressalta que a criatividade, em seus diversos níveis de expressão, nas variadas formas de ação humana, não está relacionada, fundamentalmente, com esses fatores.

É importante ressaltar que, quando faz referência às “potencialidades criativas”, na citação anterior, não a associa à concepção que tem sido dominante, na Psicologia, de percebê-la como elemento de uma natureza humana genérica, universal e a-histórica, compreendida como uma condição natural, individual e inata, a ser desenvolvida ou não, conforme os estímulos do meio ou a falta destes. A partir do enfoque histórico-cultural, ressalta que a criatividade não deve ser entendida como uma potencialidade psicológica com a qual a pessoa nasce, mas “[...] como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas da vida de uma sociedade concreta” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 85).

Há o reconhecimento da importância da comunicação e das atividades para o desenvolvimento da personalidade, visto que, na vida concreta do indivíduo esses processos estão, quase sempre, em uma íntima relação, formando um rico sistema de influências com o qual ele interage (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989; GONZÁLEZ REY, 1995; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a). O reconhecimento do relevante papel exercido pelo sistema atividade-comunicação, no desenvolvimento da personalidade, levou Mitjáns Martínez (2003a) a considerar a sua importância, também, no desenvolvimento da criatividade. Ela considera que o sujeito formará e incrementará, ou não, os recursos subjetivos necessários para um comportamento criativo, exatamente como consequência dos múltiplos sistemas de atividade-comunicação com os quais interage.

As considerações acima pontuadas fornecem bases para a necessidade de estruturação dos processos educativos sob novos moldes, tanto no que se refere ao trabalho pedagógico, dirigido aos alunos, como nas propostas de formação dos professores, para que possam, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento da criatividade nos alunos e nos docentes. É importante salientar que, para a educação atual, tal objetivo constitui um grande desafio, pois esta continua centrada na homogeneidade das ações que desenvolve e adota um sistema de comunicação que se desenvolve muito mais focado na ideia de grupo do que na compreensão do educando como sujeito singular e pessoal.

Para o desenvolvimento da criatividade, portanto, a autora defende a necessidade de se adotar a estratégia de trabalhar os elementos do sistema atividade-comunicação, nos quais o sujeito está imerso, visando a contribuir para desenvolver os recursos subjetivos que lhe possibilitam um comportamento criativo.

Relata, ainda, que algumas estratégias vêm sendo adotadas para o desenvolvimento e a educação da criatividade, tais como: a utilização de técnicas específicas para a solução criativa de problemas; cursos para ensinar a pensar; seminários vivenciais e jogos criativos; o desenvolvimento da criatividade por meio da arte, entre outras (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a).

Para a autora, as técnicas utilizadas possuem um valor indiscutível, porém, somente uma ação sistêmica poderá desenvolver, no indivíduo, os recursos personológicos relacionados à expressão da criatividade, motivo pelo qual elaborou uma proposta sistêmica com esse objetivo, sobre a qual discutiremos a seguir.

5.3.1 A proposição de um Sistema Didático Integral como alternativa para o desenvolvimento da criatividade

O Sistema Didático Integral foi proposto por Mitjáns Martínez (2003a), cuja riqueza de ideias e princípios teóricos nos inspiraram a elaborar nossa proposta de formação, norteadas por seus fundamentos. O referido sistema consiste numa proposta pedagógica sistêmica e complexa, que prevê modificações em todos os elementos do processo docente-educativo, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da personalidade e, conseqüentemente, da criatividade.

Mitjáns Martínez (2003a) traçou algumas características dos sistemas de atividade-comunicação, comuns aos vários espaços sociais, possíveis de favorecerem-na, dentre as quais estão: a heterogeneidade, a riqueza de possibilidades, a multiplicidade e a complexidade, inerentes às atividades propostas. Por conseguinte, a comunicação, que deve estar intimamente relacionada às atividades, desenvolve-se por meio destas e deve se diferenciar por um clima de liberdade, pela estimulação das realizações individualizadas e pela promoção, no indivíduo, da confiança em suas próprias possibilidades.

Assim, Mitjáns Martínez (2003a) sistematizou um leque de elementos essenciais nesse sentido, que pontuaremos a seguir:

- Sistema de Atividades:
 - concepção de atividade voltada não somente para a apropriação de conhecimentos e de aspectos cognitivos, mas também, para o desenvolvimento de recursos subjetivos essenciais;

- caráter produtivo em detrimento do caráter reprodutivo. Ensino por meio de problemas e de solução criativa;
 - caráter múltiplo e heterogêneo das atividades e possibilidade de opções individualizadas para a escolha dos educandos;
 - complexidade crescente, apoio e incentivo ao esforço e à confiança nas próprias possibilidades;
 - organização do processo de forma a criar possibilidades para que o indivíduo aprofunde os seus estudos nas áreas em que for desenvolvendo maior interesse pessoal.
- Sistema de Comunicação:
 - garantia do envolvimento do educando em seu próprio processo de aprendizagem, visto que é ele o sujeito desse processo;
 - estabelecimento de uma relação criativa professor-aluno, permeada por um clima emocionalmente positivo e motivador, respeitando-se a individualidade;
 - garantia de um ambiente de estimulação e de valorização do esforço e das realizações próprias e originais, alentando o processo de tentativa e erro, sem estigmatizar este último;
 - valorização e estimulação adequada do sucesso que o aluno obtiver no desenvolvimento de interesses e de motivações;
 - retirada da ênfase na avaliação, colocando-a no processo de aprendizagem e criação, estimulando a auto-avaliação.

Percebendo, então, a necessidade de elaboração de uma proposta que enfatizasse, adequadamente, os elementos relativos ao desenvolvimento da personalidade e da criatividade, que considerasse tanto o sistema de atividade quanto o sistema de comunicação, Mitjáns Martínez (2003a) propôs o Sistema Didático Integral, que busca trabalhar, de forma global e simultânea, os diversos aspectos que compõem o processo de ensino, buscando trabalhar:

- Os objetivos do processo e como serão relacionados e trabalhados pelos estudantes – criação de espaço para que os alunos participem ativamente da elaboração dos objetivos, que poderão ser diferenciados, de acordo com os interesses individuais.

- Os métodos – que devem ser ativos e produtivos, priorizando a proposição de problemas e sua solução criativa, o estímulo à polêmica, ao questionamento, à diferenciação e à defesa de critérios próprios.
- As tarefas e trabalhos independentes – primar pela sua diversificação para que os alunos tenham opções de escolha. Devem constituir um desafio às suas capacidades, levando-os a refletir e ir além do que é dado.
- A literatura docente – incentivar a busca e a revisão do maior número possível de fontes bibliográficas, garantindo o acesso àqueles que apresentam pontos de vista divergentes sobre um mesmo assunto.
- A avaliação – singularizá-la em função da singularização dos objetivos. Possibilitar a autoavaliação, colocar a ênfase no processo e não no produto da aprendizagem.
- O clima criativo – tipo de sistema de comunicação, cuja especificidade favorece o desenvolvimento da criatividade, marcado pela comunicação criativa professor-aluno e uma relação grupal satisfatória.

Compreendemos que os aspectos mencionados poderão ser utilizados como embasamento para a elaboração de propostas de formação continuada dos profissionais da educação, constituindo uma ação capaz de intervir no desenvolvimento de elementos subjetivos favorecedores da ação criativa. A complexidade inerente à implementação das políticas educacionais inclusivas exige, cada vez mais, educadores ativos e criativos, que desenvolvam suas práticas com autoria, que sejam capazes de elaborar alternativas de mudanças, que se assumam “[...] como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos transformadores” (FREIRE, 2001, p. 19) dentro das escolas. Tais condições, no nosso entendimento, são fundamentais para que a educação escolar seja uma prática desenvolvida a favor da construção da dignidade humana, do respeito pelas diferenças e da efetiva inclusão de todos os educandos.

6 FORMAÇÃO E SUBJETIVIDADE: ELEMENTOS IMPLICADOS NA EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Gosto de ser humano, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2001, p. 58-60).

O processo de construção da informação, na presente pesquisa, foi realizado com base nos seguintes elementos: os registros por nós efetuados em um diário de campo, contendo dados referentes às observações e às impressões pessoais - que tomaram por base a trama das relações, falas, expressões e posturas das participantes e de outras pessoas que integram a escola investigada; a transcrição das falas registradas durante as sessões de estudo, em aparelho MP4; as conversações informais realizadas durante todo o processo de investigação; o instrumento de complemento de frases; e as redações feitas pelas participantes.

Dessa forma, a Epistemologia Qualitativa, como opção epistemológica, representou uma abordagem privilegiada para tal construção, especialmente pelo caráter construtivo-interpretativo que propõe e pelo papel ativo que requer por parte do pesquisador nesse processo, o que exigiu de nós uma postura dinâmica, atenta e profundamente comprometida em todo o curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005b).

O uso de diferentes instrumentos proporcionou uma riqueza de informações com inúmeras possibilidades. Dessa forma, foi necessário fazer opções e “recortes”, para trilhar os caminhos que consideramos mais pertinentes na elucidação das questões que nos mobilizaram a empreender esta investigação, embora tenhamos a convicção de que as trilhas escolhidas não são as únicas possíveis e, portanto, não representam o esgotamento das ideias apontadas. Entendemos que a nossa contribuição acadêmica, científica e social se justifica pela possibilidade de abertura a novos caminhos, ou seja, por suscitar outras questões, a serem investigadas

posteriormente. No desenvolvimento da pesquisa, as informações foram, progressivamente, sendo tecidas e a construção da informação, organizada em tópicos, que ora passaremos a apresentar.

No presente capítulo, abordaremos as relações entre o processo formativo, os elementos da subjetividade e a elaboração de estratégias criativas por profissionais que atuam na supervisão escolar e no atendimento educacional especializado de uma escola regular, visando à efetivação da educação inclusiva. Inicialmente, discutiremos alguns aspectos do processo de formação que, do nosso ponto de vista, geraram mudanças nas participantes e impulsionaram o desenvolvimento de estratégias criativas em suas práticas. Em seguida, apresentaremos elementos que integram a subjetividade social da escola em que realizamos a pesquisa e a subjetividade individual das participantes. Posteriormente, detalharemos as estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas, ao longo do processo formativo ou em momentos posteriores ao processo de formação, visando à efetivação da educação inclusiva.

Finalmente, apontaremos algumas considerações tecidas em torno das construções anteriores: processo de formação, estratégias criativas desenvolvidas e suas relações com elementos da subjetividade individual e da subjetividade social da escola, buscando responder ao objetivo geral do presente estudo, que possibilitaram a formulação da nossa tese.

6.1 ASPECTOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO QUE GERARAM MUDANÇAS E IMPULSIONARAM A EXPRESSÃO CRIATIVA

De acordo com a perspectiva teórica da subjetividade, não há um reflexo direto dos eventos sobre as pessoas que dele participam nem uma relação de linearidade, pois uma condição oferecida se torna efetiva quando o indivíduo dispõe de recursos para atuar e se posicionar ativamente frente às suas demandas. O meio exerce influência na constituição da subjetividade individual do sujeito, assim como esta também interfere na constituição da subjetividade social, sem que uma se dilua na outra, como afirma o próprio González Rey (1999, p. 111):

O caráter que uma influência possuirá para o desenvolvimento humano dependerá muito do seu sentido subjetivo, o qual não está

contido na influência em si mesma, como seu atributo universal, mas aparece como resultado da complexa interação entre uma experiência concreta do sujeito e os recursos subjetivos de que dispõe no momento de experimentá-la.

Dessa forma, compreendemos que um processo de formação, por melhor que seja estruturado, não pode ser tomado, de modo universal, como uma influência capaz de operar mudanças nas práticas de todos os educadores que dele participam. Contudo, de acordo com as construções por nós realizadas, foi possível identificar que alguns aspectos do curso por nós desenvolvido mobilizaram mudanças e impulsionaram a elaboração e a execução de estratégias criativas por parte de algumas participantes. A seguir, apresentaremos esses aspectos.

a) Participação na elaboração da proposta de formação

A ausência dos educadores na elaboração das propostas de formação é um aspecto apontado por Gatti (2009) como limitador e que contribui, significativamente, para o insucesso da maioria dos cursos realizados. Mitjáns Martínez (2003a) também chama a atenção para a relevância desse elemento, quando atribui um papel ativo ao educando, inclusive na definição dos objetivos de sua formação. Embora a autora tenha elaborado o Sistema Didático Integral, como uma proposta que trata mais especificamente do trabalho que se dá na sala de aula entre o professor e seus alunos, entendemos que ele se mostra também pertinente para os processos de formação desenvolvidos com os professores e os demais profissionais da educação. Na mesma direção, Tardif (2008) ressalta a necessidade de reconhecer os educadores como protagonistas do conhecimento e, assim, defende a participação destes na definição das propostas de formação.

Nesse sentido, construímos a ideia de que o envolvimento pessoal dos educadores na elaboração do processo de formação foi essencial, pois, conforme pudemos identificar na pesquisa realizada, isso suscitou uma postura mais ativa e um maior nível de comprometimento com a formação profissional, favorecendo a ampliação de conceitos e utilização satisfatória dos recursos psicológicos em relação às suas metas profissionais.

Um exemplo que utilizamos como indicador dessa construção foi uma situação que ocorreu na primeira sessão – registrada em nosso diário de campo –,

quando as participantes descreveram o que consideravam como pontos fortes e fracos da escola em relação à sua atuação, em uma perspectiva inclusiva. Um dos pontos negativos identificados foi referente à evasão escolar, que elas apontaram, inicialmente, como sendo inerente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, a discussão coletiva e a categorização dos aspectos apontados levaram-nas a reconhecer que a evasão não é um problema que ocorre apenas com aqueles educandos, mas com muitos outros que não são categorizados como tais, e que a evasão de qualquer educando contraria os princípios da educação inclusiva.

Outro indicador foi a expressão de como as participantes se sentiram coautoras do próprio processo de formação. Isso se evidenciou ao lembrarem, por mais de uma vez, os temas acordados, inicialmente, para serem discutidos durante o curso. Mesmo sem descuidar da flexibilidade e abertura a novas ideias, zelaram para não fugirmos das intenções definidas. Imaginamos que, se elas não tivessem participado das decisões inerentes à escolha, dificilmente se sentiriam à vontade para opinar e chamar a atenção para esse aspecto.

A professora Ester declarou, na segunda sessão, que não tinha clareza sobre o seu papel na sala de recursos multifuncionais e essa declaração suscitou a revelação de que havia interesse sobre esse tema, também entre as demais participantes, tanto do turno matutino quanto do turno vespertino, de modo que, a partir dessa constatação, buscamos material informativo para nortear uma discussão sobre o assunto. Esse foi mais um indicador da importância da abertura para a participação dos educadores na definição da proposta de formação, pois possibilita a elucidação de dúvidas que existem entre os profissionais e, também, o seu esclarecimento, segundo o interesse de cada um.

Assim, acreditamos que o estudo coletivo, o qual possibilitou mais clareza sobre o papel que lhe cabia no atendimento educacional especializado, juntamente com os elementos subjetivos individuais, colaborou para que Ester desenvolvesse, a partir do curso de formação, importantes estratégias criativas para a efetivação da educação inclusiva, as quais serão apresentadas no item 6.3.2.2.

Em outro momento, foram evidenciadas as dificuldades que as participantes identificavam para alfabetizar alunos surdos. Diante dessa inquietação, trouxemos para a escola um material de que dispúnhamos sobre o ensino de Português para surdos. O referido material passou a ser utilizado por Ester no atendimento educacional especializado. Posteriormente, essa participante analisou que aquele

material trouxe uma grande colaboração para o seu trabalho, desencadeando novas ideias, a partir daquelas que constavam no material utilizado.

Essas melhorias foram possíveis pela abertura à participação de todas na nossa proposta de formação, fato que nos leva a compreender que, para que projetos sejam propostos, para se descobrir problemas e, conseqüentemente, tentar solucioná-los, em decorrência de um processo de formação, o educador precisa estar intimamente envolvido com esse processo e com a sua atuação profissional, pois isso, certamente, favorecerá a elaboração de estratégias criativas que poderão tornar possível o processo de inclusão.

b) Realização no lócus de trabalho dos participantes

Muitas propostas de formação continuada são desenvolvidas em instituições, tais como universidades, centros de formação, dentre outras, congregando profissionais da educação que atuam em escolas diversas. Embora importantes, as propostas desse tipo não oferecem amplas possibilidades para discussão das reais situações vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, Imbernón (2009) defende a importância de não se separar a formação continuada do contexto em que os participantes dessa formação atuam.

Esse autor ressalta a necessidade de se utilizar o referido aspecto como elemento norteador das práticas formativas. Por conseguinte, Alarcão (2005) destaca a pertinência de se realizar propostas formativas em que os participantes reflitam em situações de trabalho e sobre tais situações.

Na mesma perspectiva defendida pelos autores mencionados, construímos a ideia de que a realização de um curso de formação no lócus de trabalho dos participantes contribui significativamente para que eles passem a desenvolver uma prática mais coerente com as necessidades presentes na instituição. No caso de cursos que têm a educação inclusiva como foco de discussão, acreditamos que a relação com o contexto de trabalho tem uma grande relevância em decorrência da existência de vários elementos da subjetividade social que, geralmente, limitam as práticas educativas, dificultando que sejam desenvolvidas na direção desejada, muitas vezes, por serem naturalizados pelos integrantes daquele espaço social.

Nossa afirmação se justifica porque as discussões realizadas em torno das temáticas de estudo, em decorrência das vivências do grupo, em diversos

momentos de suas vidas, funcionaram como geradores de sentidos subjetivos, favorecedores de uma atuação mais comprometida, pelo fato de os aspectos teóricos terem sido mais facilmente relacionados com as situações enfrentadas no cotidiano de trabalho. Um forte indicador que concorreu para essa construção foi o modo como as participantes passaram a interpretar determinados fatos ocorridos na escola, após algumas sessões de estudo e de reflexão. Fatos que, antes, segundo elas mesmas, seriam aceitos sem discordância, de forma natural, passaram a ser questionados e a gerar posturas de crítica e de enfrentamento. Alguns trechos de fala, contendo indicadores nesse sentido, também são utilizados, a seguir, a título de exemplo:

Nós passamos o ano aqui todinho com você fazendo esse estudo. [...] A direção da escola botou uma norma no início do ano, que alunos que fossem repetentes e evadidos não se matriculavam mais à noite. E nós caímos em cima e mostramos para ela que, como era que uma escola que tinha passado - a gente não disse nem seis meses -, o ano inteiro estudando inclusão iria tomar uma medida dessas? Porque ela queria botar no regimento da escola, agora, na semana pedagógica. E correram, foram lá em casa, à noite, me dizer. Eu disse: - Não! Pode deixar. Quando chegar a hora. Aí quando chegou a hora Sol falou. Como é que uma escola que passa o ano todo trabalhando com uma pessoa que está se doutorando, [que] vem pra nossa escola, presta um serviço aqui, a gente está aprendendo e tudo? Como é que a gente vai fazer um negócio desses? [...] Não! Ninguém aceitou (Dodô, Entrevista, 2011).

Quando é agora trancou o portão, deixou os alunos do lado de fora porque não estavam de camisa branca. Lá vão os alunos. Como é que ela faz um negócio desses? [...] Aí a gente mostra pra ela que essa é uma decisão contrária, não é? Você faz um estudo de uma coisa pra incluir e é pra excluir? (Dodô, Entrevista, 2010).

Algumas participantes, ao fazerem uma análise sobre decisões tomadas pela diretora, consideraram que se tais medidas tivessem ocorrido em momentos anteriores, quando aquele grupo da escola não estudara, coletivamente, sobre a educação inclusiva, provavelmente ninguém levantaria a voz para se posicionar de modo contrário às suas determinações, pois não teriam argumentos consistentes. Para elas, o que as fortaleceu, nesse sentido, foi a participação nas sessões de estudo. De outra forma, poderiam discordar, mas não teriam tido argumentos para justificar suas posições. Tais considerações, portanto, levam-nos a defender a importância da realização de processos de formação no contexto de atuação dos participantes, pois essa condição não apenas possibilita uma estreita relação entre

teoria e prática, mas mobiliza as pessoas a serem mais ativas diante das situações vivenciadas. Quando a realização de um curso ocorre em outros espaços, as discussões são mais desconectadas dos problemas concretos, vivenciados na instituição, dificultando sua visibilidade e a tomada de posições mais incisivas, relativas à sua resolução.

c) Abertura ao diálogo sobre o contexto de atuação

A comunicação é um processo essencial em todos os âmbitos de atividade dos homens, exercendo um papel fundamental na atmosfera psicológica dos grupos humanos (GONZÁLEZ REY, 1995). As instituições se distinguem por um determinado estilo de comunicação, segundo os diferenciados vínculos estabelecidos entre seus membros. Esse estilo de comunicação é caracterizado por regras, valores correspondentes às funções essenciais que a instituição desempenha. Infelizmente, segundo o autor, nas escolas, historicamente, a comunicação tem se caracterizado pelo autoritarismo, por ser unidirecional e não participativa. Assim, o diálogo, como função direta da comunicação, não tem sido uma marca do relacionamento entre educadores e alunos, mesmo que o afeto, a aceitação, a harmonia, dentre outros aspectos, devam ser características essenciais da instituição escolar.

Acreditamos que, para que a escola possa trabalhar em uma perspectiva inclusiva, é preciso desenvolver um sistema de comunicação pautado por tais características, pois, certamente, esta impulsionará o desenvolvimento, tanto dos educadores quanto dos educandos. Nesse sentido, entendemos que foi importante, durante o curso de formação, a criação de espaço para um tipo de comunicação que valorizasse o diálogo entre as participantes, pois esse aspecto colaborou para a identificação de problemas e a discussão de possíveis soluções, o que mobilizou algumas mudanças nas práticas das participantes.

Um indicador que concorreu para que construíssemos esse entendimento sobre a importância da criação de espaços de diálogo foi o modo como tal espaço conduziu as participantes a discutirem casos de alunos considerados difíceis. Segundo conseguimos identificar, elas passaram a analisar tais casos sob perspectivas muito mais complexas e amplas, até então desconsideradas pela escola, levando-as a refletirem que, em algumas situações, agiam de modo

negligente, não contribuindo, no exercício de suas funções, para que esses alunos pudessem aprender e se desenvolver na escola, condições indispensáveis para a efetivação da educação inclusiva.

Durante a entrevista, a supervisora Sol relatou a melhoria no processo de aprendizagem de um aluno do terceiro ano, que tinha um histórico de dificuldades de aprendizagem e reprovação, sendo considerado muito indisciplinado. Segundo ela, embora trabalhassem juntas, o ativismo cotidiano impedia que tivessem momentos de diálogos para tratarem, coletivamente, de questões difíceis enfrentadas na escola. Disse, também, que o curso e as discussões sobre a importância de uma boa relação nos processos educacionais foram muito importantes para lhe despertar para a importância da execução de medidas simples, possíveis de realizar na condição de supervisora, que poderiam contribuir para melhorar a prática dos professores e o processo de escolarização dos alunos. A seguir, apresentaremos um trecho de fala, em que Sol explica o que pode ter contribuído para a melhoria da escolarização do aluno referido, explicando o trabalho que fez junto à sua professora, que serve como indicador dessa construção:

O modo como ela passou a tratá-lo depois que eu conversei com ela porque eu disse: - olhe, você tem que conquistar o aluno. Você tem que chegar perto, procurar saber quais são os problemas, não é? Porque a gente sabe que são muitos os problemas que os nossos alunos enfrentam. Mas, será que ele não está precisando de um afeto, de estar perto de alguém que confia? (Sol, Entrevista, 2011).

No trecho, identificamos que o diálogo estabelecido, no grupo de estudo, contribuiu para que Sol melhorasse seu processo de comunicação em sua ação profissional, na qual uma das funções consiste em orientar os professores no seu relacionamento com os alunos. Autores como Rego e Melo (2002) consideram que a possibilidade de refletir sobre a prática, em pequenos grupos, constitui uma estratégia formativa de grande valor, que tem trazido resultados bastante satisfatórios, justamente pela possibilidade de diálogo, que suscita entre os participantes. Na nossa compreensão, a formação realizada em grupos formados por poucas pessoas abre um espaço mais significativo para que todos tenham a oportunidade de participar.

A seguir, apresentaremos um trecho de fala em que Maria apresenta indicadores sobre a importância do curso no qual as participantes tiveram a possibilidade de dialogar:

Eu lamento por quem não participou, por quem não quis se envolver porque aquilo ali eu achei muito bom. E quando você está... Quando você junta um grupo, que você discute... Você vê que a gente discutia tanto. [...] E a gente vai trocando experiência, vai vendo porque, às vezes, você tem uma dúvida, a colega quando fala, tira. A dúvida que a colega tem já tem outra pra tirar. Pra mim foi muito válido, foi muito bom (Maria, Entrevista, 2011).

No trecho, a supervisora Maria expressa o reconhecimento de que um dos aspectos positivos na proposta de formação realizada foi o modo como as dúvidas individuais ganhavam visibilidade, trazendo uma riqueza de conhecimentos e troca de ideias, o que nem sempre acontece em outros espaços de formação. Ainda de acordo com algumas das participantes, esse aspecto funciona como uma forma de fortalecimento coletivo e de aperfeiçoamento da equipe escolar.

d) Incentivo ao desenvolvimento da condição de sujeito

Mitjáns Martínez (2003a) defende que uma estratégia didático-educativa, dinâmica e sistêmica, desenvolvida como espaço para a participação ativa dos formandos, contribui para o desenvolvimento de importantes elementos subjetivos favorecedores da criatividade. Embora, durante a pesquisa, tenhamos identificado, em algumas participantes, elementos favorecedores da expressão criativa, conforme consta na literatura referente a essa área¹⁷ (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, 2003a, 2008a; AMARAL, 2006), também identificamos elementos que não favorecem tal expressão.

Um deles foi a atitude conformista diante de alguns aspectos inerentes à atuação profissional. Durante as conversações, algumas participantes, tais como Maria e Dodô, por exemplo, expressaram o reconhecimento de que não desenvolvem, satisfatoriamente, as atribuições de trabalho que lhe são inerentes porque circunstâncias diversas do contexto escolar, tais como o ativismo, a falta de

¹⁷ Essas estratégias serão apresentadas, posteriormente, neste capítulo.

interesse e de colaboração dos colegas de trabalho, a falta de apoio das famílias, dentre outros, geram impedimentos nesse sentido.

Assim, durante o processo de formação, a partir da percepção desse aspecto, buscamos, então, desenvolver atividades com o objetivo de possibilitar um maior nível de reflexão entre as participantes, tentando colocá-las em situação de conflito para que assumissem uma posição mais crítica e autônoma. As atividades que consideramos mais significativas, nesse sentido, foram: análise de casos, sobre os quais as participantes deveriam refletir e se posicionar, apontando como atuariam diante de tais situações, coerentemente com a educação inclusiva; reflexões a partir de textos curtos e/ou vídeos com histórias de pessoas com limitações, que alcançaram êxito em seus processos de escolarização; debates sobre o papel qualitativo “do outro” para o desenvolvimento humano, dentre outras.

Consideramos que as atividades mencionadas foram relevantes e impactaram algumas participantes pela forte emoção que gerou. Durante a análise de casos, era comum o estabelecimento de relações com casos encontrados na escola, a partir dos quais notamos uma expressão bastante emocionada, especialmente por Ester, Sol e Maria, que chegaram a chorar durante alguns dos seus relatos. Nos encontros finais, foi possível notar uma postura mais ativa por parte das participantes, cujos indicadores nesse sentido foram: o aumento qualitativo de participação nas discussões em grupo, o alto nível de compromisso com o processo de formação e o envolvimento nas decisões relativas à organização das ações para o início do ano letivo de 2011, na escola.

Ressaltamos, porém, que nem todas as participantes chegaram a elaborar e a desenvolver estratégias criativas ao longo do curso. Entretanto, quase todas se mostraram mais ativas nas sessões de estudo. Um indicador que exemplifica essa afirmação foi o fato de que as participantes passaram a empreender pesquisas em outras fontes sobre a educação inclusiva, trazendo, voluntariamente, alguns textos e outros materiais para compartilharem com as demais colegas.

Nesse sentido, lembramos que a condição de sujeito, exercida pelo indivíduo, é imprescindível para o alcance de mudanças na dimensão subjetiva individual e social. Segundo González Rey (2003, p. 237), tal condição “[...] é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua”.

O desenvolvimento de uma postura ativa é um aspecto que, dentre outros, precisa ser alcançado para que a escola possa tornar efetiva a educação inclusiva. Para isso, as pessoas que atuam em funções de liderança, responsáveis pela elaboração e pela execução das atividades pedagógicas na escola, devem tomar uma posição mais firme no sentido de alcançar um melhor nível de organização, criando espaços relacionais satisfatórios e mobilizando os professores, sob sua orientação, a desenvolverem uma prática pedagógica que conduza ao alcance da aprendizagem dos alunos, sem distinção.

As mudanças na subjetividade social da escola estão imbricadas, numa relação dialética com a subjetividade individual dos sujeitos que a integram. Nesse sentido, encontramos, em González Rey (2003, p. 133), as seguintes considerações:

A ruptura da dicotomia entre o social e o individual, condição essencial para compreender a subjetividade social, passa pela compreensão dos processos de singularização contraditórios que, de forma permanente, se desenvolvem em todo espaço social. Uma das formas que esses processos adotam tem a ver com a atividade permanente e imprevisível dos sujeitos singulares concretos, que, estando definidos no espaço da subjetividade social, representam de forma permanente momentos de desafios e rupturas à subjetividade social constituída.

Com base nas ideias do autor, entendemos que o protagonismo de sujeitos integrantes de determinado contexto, como é o caso da escola, pode promover rupturas nos elementos que integram a subjetividade social do referido contexto. Nesse sentido, construímos a hipótese de que um processo de formação em serviço ganha importância quando constitui um espaço que impulsiona os envolvidos em tal processo a assumirem a condição de sujeitos, pois essa condição é constituinte da subjetividade social, referente ao seu contexto de atuação, embora também seja por ela constituída.

e) Uso das atividades e da comunicação para incentivar o desenvolvimento de elementos subjetivos favorecedores da criatividade

Acreditamos que, quando temos a intenção de contribuir para o alcance de um bom nível de expressão da criatividade, por meio de um processo de formação

ou outra estratégia qualquer, precisamos reconhecer e valorizar a expressão criativa daqueles com quem trabalhamos e, também, utilizar as atividades e o sistema de comunicação como estratégias favorecedoras do desenvolvimento da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002). Nesse sentido, a autora mencionada ressalta que:

[...] favorecer um sistema de relações interpessoais de franqueza e diálogo onde se aceite a diversidade e se trate de potenciar o melhor de cada pessoa são algumas das formas pelas quais a cultura e o clima organizacional podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da inovação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, p. 203).

Assim, buscamos desenvolver atividades que tiveram o intuito de suscitar, nas participantes, a proposição e a criação de ações e/ou ideias inovadoras, a partir dos fatos vivenciados na realidade. Um exemplo de atividade com esse fim consistia na análise de situações concretas ou simuladas, seguida da proposição de ideias e de sugestões para sua resolução. Outra atividade significativa foi a que propusemos como atividade final, que consistiu na elaboração de um plano de ação individual, em que cada participante sistematizou ações de curto, médio e longo prazo, a ser desenvolvido sob sua responsabilidade na instituição, visando à melhoria do trabalho educacional inclusivo.

Além disso, procuramos utilizar o sistema de comunicação, ao longo do curso, para tentar contribuir para o desenvolvimento de elementos subjetivos favorecedores da criatividade, tais como a segurança, a autodeterminação, a audácia, dentre outros apontados na literatura referente aos estudos da criatividade, em uma perspectiva histórico-cultural.

Um exemplo que serve como indicador dessa construção aconteceu com a professora Sol. Nas três primeiras sessões, observamos que ela vinha tendo uma participação pouco expressiva nas discussões e nos debates – embora se mostrasse muito atenta em todos os momentos –, e não entregava as atividades solicitadas, mesmo que as tivesse realizado. Chegava a mostrar que tinha realizado a tarefa, mas justificava que precisaria refazer, pois apresentava algum problema, como rasura. Embora disséssemos que a atividade seria lida apenas por nós, ela resistia em nos entregar. Isso nos fez construir a hipótese de que ela se sentia insegura em relação ao que realizava.

Essa circunstância nos levou a refletir e a indagar sobre que fatores estariam causando tal situação. Lembramos, então, que Sol foi nossa colega de turma no

curso de Especialização e o fato de, na atualidade, estarmos cursando Doutorado poderia lhe causar alguma inibição, considerando o valor simbólico que a formação em níveis mais elevados tem naquele contexto. Posteriormente, a nossa suspeita foi confirmada em uma conversa informal e muito sutil. Identificamos, ainda, que Sol, apesar do seu excelente comprometimento com a sua profissão, tinha dificuldade para se expressar oralmente, em decorrência de sua timidez.

Diante disso, tão logo tivemos a oportunidade, conversamos com ela num momento informal, lembrando o tempo em que éramos colegas, ressaltando a boa relação que tínhamos e a sua postura de solidariedade para conosco e para com outras colegas. Falamos sobre a atenção que ela sempre nos dispensou ao longo daquele curso, pois era justamente ela que costumava nos levar em seu veículo para a rodoviária, uma vez que o curso acontecia em Assu, onde ela morava e nós residíamos em um município próximo, motivo pelo qual precisávamos nos deslocar.

Abordamos, também, a nossa admiração pelo seu carisma profissional e pessoal, seu empenho, disciplina e organização. A partir de então, passamos a solicitar mais a sua participação nas sessões e, sempre que possível, retomávamos a sua fala, elogiando e valorizando as suas ideias. Essa estratégia também foi utilizada com as demais participantes, mas destacamos o caso de Sol porque foi mais significativo. Isso porque a estratégia por nós utilizada para com ela gerou sentidos subjetivos que provocaram mudanças na sua autoconfiança e melhoraram, significativamente, a quantidade e a qualidade da sua participação nas sessões, desencadeando, também, o desenvolvimento de estratégias criativas no intuito de contribuir para o processo de escolarização dos alunos da escola.

Na quinta sessão, por exemplo, registramos, em nosso diário de campo, o quanto nos chamou a atenção a sua solicitação para retomarmos as ideias principais do tema que estávamos discutindo – o desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-cultural –, pois ela não havia compreendido bem. Essa solicitação revelou, na nossa compreensão, que a sua insegurança estava sendo superada e ela não sentia mais o mesmo medo de se expor. Esse é, segundo Mitjáns Martínez (2002, 2003a, 2008a), um importante elemento subjetivo, entre aqueles que favorecem a expressão da criatividade.

f) Relevância atribuída à necessidade de mudança nas crenças, nas representações e nas concepções sobre educação inclusiva

As nossas concepções sobre o mundo e sobre os diversos aspectos que o integram, segundo Baptista (2006), têm uma estreita relação com o nosso modo de ver e de agir, sendo que isso, por sua vez, incide nas nossas concepções, representações e crenças sobre o mundo. Nessa mesma via de raciocínio, Mitjáns Martínez (2007b, p. 203) enfatiza que, dentre o conjunto de recursos subjetivos necessários para um trabalho diferenciado, capaz de viabilizar a inclusão escolar, destacam-se “[...] as representações do professor, seu sistema de crenças e de valores em relação às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, e as suas próprias possibilidades de ação como educador”.

As considerações da autora destacam a relevância desse recurso para que o educador consiga expressar-se de forma criativa em seus contextos de atuação, por isso, ao longo do processo de formação, atribuímos um valor de destaque às discussões relacionadas a esta temática. Embora alguns indicadores revelem que nem todas as participantes mudaram esses elementos subjetivos, identificamos em algumas delas indicadores de que a participação no curso possibilitou mudanças subjetivas significativas sobre a educação inclusiva – incluindo outros aspectos a ela relacionados, tais como a condição da deficiência, as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas que a tem, dentre outros –, e que tais mudanças mobilizaram mudanças, também, nas suas ações.

A seguir, apresentaremos trechos que contêm indicadores sobre elementos subjetivos presentes em algumas participantes que impactam negativamente as suas ações:

Agora, quem tem esse problema – além da síndrome que ela tem, ela tem outras deficiências – tem um comprometimento maior. Então, ela é mais lenta, ela não vai chegar até aqui como Miriam¹⁸ chegou. Por mais que a família se esforce, ela não vai ter essa independência tão grande (Borboleta Lilás, S4V¹⁹, 2010).

¹⁸ Miriam é uma menina com Síndrome de down, personagem de um texto discutido na sessão de estudo. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Deficiência no contexto escolar. Brasil: MEC/SEESP, 2000.

¹⁹ Este código utilizado nos trechos de falas decorrentes das sessões de estudo tem o seguinte significado: o “S” acrescido de um numeral se refere ao número da sessão. A letra seguinte, “M” ou

Então, é esse problema. Eles têm um limite. É isso que a sociedade, que a gente que estuda, que vê assim diz: “Não, não tem limite”. Tem muita gente que acha que não. Essa idéia é equivocada (Borboleta Lilás, S4V, 2010).

Tem aquele que não tem condição de aprender de jeito nenhum, que você sabe que não aprende de jeito nenhum e aquele que não tem nem condição de estar aqui. Porque quando diz assim, “ah, a lei da acessibilidade, a escola vai estar inclusiva”, então, entendeu-se que deveria ser todos, estar todo mundo na escola. Mas, tem alunos que não têm condições de estar aqui de jeito nenhum porque essa escola inclusiva que a gente tem não é aquela escola adaptada pra todo tipo de deficiência. Então, essa escola inclusiva tem uma limitação (Borboleta Lilás, Entrevista, 2011).

As considerações da educadora, nesses e em outros momentos de participação nos debates, levam-nos a identificar como ela tende muito a ressaltar as debilidades dos alunos que têm deficiência, desconsiderando, por outro lado, as suas possibilidades. A esse respeito, queremos ressaltar a importância dos postulados de Vigotsky (1997), nos fundamentos da Defectologia. Ao propor os conceitos de deficiência primária e deficiência secundária, ele se opõe às concepções que buscam explicações preponderantemente biológicas para o desenvolvimento das pessoas que têm deficiência, propondo um enfoque no qual a deficiência tem um caráter muito mais social que biológico. O autor relaciona os dados biológicos à história e à vida social das pessoas.

Assim, sua compreensão implica em considerar o caráter social do desenvolvimento, a história e a vida social desde o princípio, quer o sujeito apresente características físicas relacionadas à deficiência ou não. O que se observa em termos de desenvolvimento na maioria das pessoas com algum diagnóstico de deficiência seria, no seu entender, decorrente da ausência de uma educação adequada. A deficiência primária converte-se em secundária em certas condições sociais. Para Vigotsky (1997, p. 47):

A educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente, com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano

“V”, refere-se ao turno em que foi realizada, matutino ou vespertino. Neste exemplo, o trecho de fala foi decorrente da quarta sessão de estudos, realizada no turno vespertino.

no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (tradução livre da autora).

Tais pressupostos conduzem à compreensão de que a elaboração e o desenvolvimento de estratégias criativas, capazes de favorecer a inclusão de pessoas com deficiência, precisam ser mediatizadas por concepções em que as relações sociais e não a deficiência seja o foco da ação inclusiva. Como bem adverte Tunes (2008, p. 142): “[...] o que interessa não é o que ocorre na pessoa, mas entre as pessoas”. Com base, também, na perspectiva histórico-cultural, Carvalho (2006, p. 36) alerta que “[...] embora possamos enfatizar a constância com que algumas características manifestam-se na existência do déficit, não podemos perder de vista que cada pessoa é diferente e que o seu desenvolvimento é único, é singular”.

Embora nem todas as participantes tenham mudado seus conceitos, suas concepções e suas crenças relacionadas à educação inclusiva, identificamos que o trabalho focado nessa direção trouxe contribuições importantes para outras, cujos indicadores estão presentes nos trechos a seguir:

A visão que eu tinha da escola inclusiva se dava de forma restrita. Hoje, penso diferente e vejo que a educação inclusiva tem um conceito mais amplo. Escola inclusiva é aquela que atende a todos e a todas, com necessidades especiais de aprendizagem ou não. Cabe à escola se adequar para receber e dar oportunidade às crianças, adolescentes, jovens e adultos nas várias esferas da vida escolar (Sol, resposta a uma questão proposta na sétima questão, 2010).

O curso foi muito gratificante pra mim, foi excelente. Acho que uma das coisas melhores, assim, que aconteceu aqui no ano passado. Que eu lembre foi esse curso que a gente teve aqui com você. Eu tenho sempre falado. Na semana passada mesmo eu falei sobre isso. Que foi maravilhoso. Até pelo fato de ter construído, assim, muitas coisas boas na gente. A gente conseguiu transformar muitos pensamentos, muitas ideias nossas com relação a essa questão da inclusão (Sol, Entrevista, 2011).

A proposta foi mudada, a gente que trabalhou com você nessa sua pesquisa, a gente passou a ter uma visão diferente (Maria, Entrevista, 2011).

Hoje, eu acho que a educação inclusiva não é só incluir aqueles que têm deficiência, mas, inclusive aqueles que têm problemas. Eu creio. Porque, no caso, a criança que tem um problema, que não consegue aprender a ler, não porque ele tenha qualquer deficiência mental, não. Mas, aquela criança que fica alheia por qualquer coisa ali que a gente vê que ela não consegue aprender e ela tem que... não pode

ficar fora. Mesmo ela estando na sala regular, ela não está incluída ali (Ester, S4M, 2010).

A inclusão escolar, na minha concepção, é quando o aluno, deficiente ou não, se sente fazendo parte da história, ou seja, na sala de aula, há interação, dele com os colegas, com o professor. No caso específico das crianças deficientes, que elas se sintam úteis, participantes do processo educacional. (Ester, Redação sobre o tema: “Educação inclusiva é...”, 2010).

Eu acho que **inclusão é você não deixar ninguém fora**. Mesmo o aluno que é dito como normal, ele pode estar sendo excluído na sala de aula, até porque, por exemplo, se ele é um aluno faltoso, aí o professor já discrimina, ou se ele não escreve rápido, o professor também já discrimina e, também, ele já está fora. Ele não está incluso (Ester, S7M, 2010). (Grifo nosso).

O curso foi importante porque me ajudou, me deu um certo conhecimento sobre essa sala²⁰ e sobre o que é a inclusão, as histórias que foram lidas aqui, que tem ajudado e também me ajudou no sentido de trabalhar com Juliana, até esse material que você trouxe para mim foi muito importante (Ester, Entrevista, 2011).

Nos trechos anteriores, podemos perceber o modo como as discussões desencadeadas contribuíram para ampliar a compreensão de algumas participantes no que concerne a elementos subjetivos importantes para a reorganização das práticas. Ao compreenderem que a educação inclusiva não consiste apenas na garantia de matrícula de alunos com deficiência na escola regular, elas começaram a perceber a necessidade de intervir de forma mais ampla para evitar fenômenos como a evasão escolar e a repetência de qualquer dos alunos matriculados na escola, cujas estratégias para tal, desenvolvidas por algumas participantes, serão apresentadas posteriormente.

Os aspectos mencionados, do nosso ponto de vista, foram importantes para suscitar algumas mudanças na atuação das participantes. Entretanto, nem todas foram mobilizadas a atuarem de uma maneira mais inovadora e criativa. Na busca por uma compreensão mais complexa para tal fato, buscamos, então, identificar alguns elementos integrantes da subjetividade social daquele espaço escolar e da subjetividade individual das participantes para melhor analisarmos de que modo todos esses elementos se relacionam com a expressão da criatividade. A seguir, serão apresentados os elementos subjetivos identificados, na dimensão social e individual.

²⁰ A sala referida é a de recursos multifuncionais, onde desenvolve o atendimento educacional especializado.

6.2 A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA

A partir dos indicadores construídos, apresentaremos, a seguir, uma construção baseada na identificação dos elementos subjetivos que integram a configuração da subjetividade social da escola investigada.

a) Concepção de que a escola é inclusiva pelo fato de garantir a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais

O movimento realizado pela instituição para garantir a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, de modo particular, daqueles que têm algum tipo de deficiência, conforme anteriormente relatado, concorreu para que fossem gerados alguns elementos de sentido que passaram a integrar a configuração da subjetividade social da escola, partilhados, inclusive, por outras escolas da comunidade. Embora, de alguma forma, esse aspecto seja importante para despertar os educadores que atuam na instituição para a necessidade de acolher todos os alunos, independentemente das suas características e de suas necessidades, percebe-se, por outro lado, um conceito inadequado de inclusão escolar. Tal conceito é focado, preponderantemente, na garantia de matrícula, seguida de aceitação como dever social e como um gesto de fraternidade para com as pessoas que enfrentam preconceitos e discriminação, como é o caso das que têm deficiências.

Além disso, gerou-se, na comunidade, um sentimento de desresponsabilização para com a educação desses alunos, por compreenderem que já existia, naquela localidade, uma escola preparada para empreender essa tarefa. Tal ideia ganhou força quando a instituição foi contemplada com a implantação de uma sala específica para o atendimento educacional especializado, o que não ocorreu em nenhuma outra escola localizada no município. Na verdade, o que podemos inferir é que a escola é vista como sendo uma instituição que oferece educação especializada, o que confunde o verdadeiro conceito de inclusão, conforme a fala abaixo, que constitui um forte indicador, nesse sentido:

As pessoas quando souberam que tinha essa sala aqui, todos os alunos que iam para a rede estadual, diziam muito: - Vá para a

Escola Planeta Azul porque lá é que é a escola que atende a pessoas com necessidade especial (Maria, S8M, 2010).

Outros trechos evidenciam ideias equivocadas sobre a inclusão e concorreram para que formulássemos essa construção:

Eu pensava que a inclusão era só para o deficiente (Dodô, S3V, 2010).

A partir do momento em que a gente senta, que a gente lê, que a gente vai discutindo, a gente vai ampliando os conhecimentos. Eu estava falando com Ester que a questão da inclusão não só cabe àquelas crianças, àqueles alunos com deficiência e com aquelas limitações não. Também há, também, a questão do preconceito racial. Às vezes, a criança, devido à questão da cor, ou por ser branca demais, albina, ou questão de ser negra, tem aquela dificuldade de ser inclusa nas atividades, na sala de aula, na questão da socialização, a questão do comportamento dele quando ele não tem muito... Quando ele não tem disciplina, também é discriminado, ele não é incluso na sala de aula. E outros fatores também dificultam a questão da inclusão. E a escola ainda está longe de, realmente, ser uma escola inclusiva (Maria, S7M, 2010).

No curso da pesquisa, identificamos que as discussões realizadas durante as sessões de estudo foram importantes no sentido de proporcionar reflexões que levaram as participantes a redimensionarem seus conceitos relativos à inclusão escolar. Contudo, embora essas mudanças conceituais sejam expressas nas falas das professoras que participavam do processo de formação, os trechos apresentados indicam a predominância do conceito relativo a essa construção, naquele contexto escolar.

b) Compreensão sobre a existência de um perfil ideal de aluno passível à escolarização

A concepção do aluno padrão, com características ideais para a escolarização predomina nos sentidos subjetivos dos integrantes da escola, marcando fortemente a subjetividade social daquela instituição. Tais concepções são incongruentes com os princípios filosóficos que marcam as políticas educacionais relativas à educação inclusiva. As justificativas para o percurso escolar, bem ou mal sucedido por parte dos alunos, bem como as alternativas

pedagógicas planejadas para atender às exigências curriculares, são influenciadas pelo modo como esses alunos são categorizados, tendo, geralmente, como parâmetro, as características cognitivas, sócio-econômicas e comportamentais.

Para exemplificar nossa construção, utilizamos um fragmento de fala expresso durante as discussões, decorrente de uma das sessões de estudo e outro oriundo da entrevista realizada com Dodô:

A gente estava comentando isso essa semana, não foi Borboleta Lilás? Como a nossa escola... Eu sei que todas têm. Não é só a nossa, não. Todas têm, mas a nossa tem muitas crianças desajustadas. Crianças não, adolescentes (Dodô, S3V, 2010).

Imagine nós numa escola dessa. Porque se fizer um levantamento aqui, sessenta por cento é criado pelas avós de setenta, oitenta anos, que não dominam mais ninguém. Que vive solto, que sai. A mãe foi embora, o pai foi embora, o tio não quer, um dá um bofete. Quem foi criado solto na rua, levando um coque de um, um coque de outro, me diga, pelo amor de Deus. A gente vai exigir que uma criança dessa seja educada ou um adolescente desse? Não pode ser (Dodô, Entrevista, 2011).

A compreensão da existência de um perfil de aluno ideal é marcada pela crença de que esse tipo de aluno precisa ter a capacidade de adequação ao modelo escolar vigente, um comportamento compatível com o padrão desejado, um desempenho cognitivo destacado e pertencer a uma família com certo nível de estruturação.

Outros indicadores importantes, para exemplificar essa compreensão, presentes na subjetividade social da instituição, são a tentativa de criação de normas para impedir a permanência de alunos com história de reprovação na escola, bem como os critérios que costumam ser adotados para a definição dos alunos selecionados para as aulas-passeio realizadas, que consistiam na obtenção de boas notas e no comportamento satisfatório. Vejamos outro exemplo decorrente da fala da professora Sol, expressa durante uma sessão de estudo:

Na escola, a gente peca muito em fazer isso com um determinado aluno. Eu acho, assim, uma coisa muito ferrenha em cima da criatura que, enquanto não se coloca ela pra fora da escola, não se sossega. Eu digo: - Minha gente, eu acho que devemos ir embora porque nós não estamos conseguindo fazer nada. Não sabemos o que fazer, diante da situação. Não é essa criatura que tem que sair da escola, não. [...] Teve uma época em que nessa escola aqui, se botava esses adolescentes para fora todos os dias (Sol, S4V, 2010).

A prática de expulsão de alunos da sala de aula, como forma de punição ou como mecanismo de desresponsabilização pelo problema, é uma estratégia de disciplina indicativa de que a escola desenvolve o seu trabalho tendo por base um aluno ideal. Aqueles que não se adequam ao modelo estabelecido são excluídos, gradativamente, da sala de aula e, conseqüentemente, da escola. Do nosso ponto de vista, tal expulsão também se dá em decorrência do modelo hegemônico das atividades, das metodologias e das formas de avaliação adotadas, bem como pelo tipo de relações estabelecidas.

c) Sentimento de despreparo profissional como barreira à efetivação da educação inclusiva

Um aspecto que se sobressai, em muitos contextos escolares, é a representação de que o despreparo profissional impede a realização de ações pedagógicas de caráter inclusivo. Esse aspecto tem sido apontado por diversas pesquisas de autores interessados nesse campo, dentre os quais Camelo (1999); Tessaro (2004); Chaves (2002); Vieira (2008); Silva Santos (2010).

Tal compreensão se faz presente nos professores e, também, em outros profissionais que atuam na escola, com raras exceções, funcionando como barreira subjetiva, interferindo, negativamente, na criação de alternativas que possibilitem o desenvolvimento de um bom trabalho educativo com os alunos que têm necessidades educacionais especiais.

Um indicador, que pode ilustrar essa representação, é o comodismo por parte da liderança e dos próprios educadores que fazem a escola em relação à busca ou a uma cobrança mais sistemática por cursos de formação junto ao sistema oficial de ensino, relacionados à temática da educação inclusiva. Considerando a realidade vivenciada desde o ano de 2006, em que a escola tem buscado trabalhar numa perspectiva inclusiva, um dos elementos que deveria ser cuidadosamente buscado, na nossa compreensão, seria a criação de espaços de formação para que as dúvidas e as necessidades específicas pudessem ser sanadas. Outro indicador é decorrente da fala abaixo:

O que dizem é: - Eu não fui preparada para trabalhar com doido, eu não sei trabalhar com doido, eu não nasci para ser Cristo, é essa a

visão maior. [...] E a sociedade não é preparada e a escola também não tem esse conhecimento, porque eu acho, a gente escuta muito assim: - Nós somos poucos pra muitos, pra muitos alunos (Borboleta Lilás, S7V, 2010).

Ressaltamos que, embora a professora Maria, durante a nossa pesquisa de mestrado, e a professora Dodô – enquanto exercia a função de diretora –, tenham manifestado para nós a necessidade e o desejo de participarem de um processo de formação na escola para uma melhor atuação educacional em uma perspectiva inclusiva, essa expressão não se materializava, visto que não há mobilização para que a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC ofereça cursos nessa área. Além disso, a própria equipe escolar também não cria espaço para o desenvolvimento de estudos sobre essa temática, no contexto da instituição escolar.

d) Percepção da avaliação como elemento preponderante do processo educativo escolarizado

A avaliação é parte fundamental do ato educativo (ZABALA, 1998), devendo permeá-lo permanentemente, pois pode e deve oferecer os indicadores de conquistas e de lacunas em termos de aprendizagem e de desenvolvimento, além de nortear a prática dos educadores num interminável processo de retroalimentação. Nesse sentido, González Rey (2011, p. 61) diz que:

[...] a avaliação é um momento de encontro entre professor e aluno, um momento de constatação das dificuldades e do que já foi desenvolvido e que permita a análise e a reflexão sobre questões que ainda devem ser desenvolvidas, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Contudo, durante os nossos contatos com as participantes da pesquisa, um aspecto que se evidenciou, como parte da subjetividade social, foi a centralidade atribuída à avaliação como elemento preponderante dentro do processo educativo, causando, por vezes, a impressão de que havia maior preocupação com esse elemento do que com o desenvolvimento de atividades e as formas de relação que tornassem possível alcançar níveis satisfatórios de aprendizagem e de desenvolvimento por parte dos alunos matriculados na escola. Considerando o nosso objeto de estudo, focado nas estratégias elaboradas para a efetivação da

educação inclusiva, identificamos esse aspecto, de uma forma mais acentuada, em relação à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

O processo de escolarização, naquela instituição, de Juliana – aluna surda matriculada no 7º ano, em 2010, e no 8º ano, em 2011 – é um exemplo emblemático dessa construção. Juliana é uma adolescente surda, que estuda na escola desde o ano de 2006 e, embora estude na instituição há seis anos, com histórico de aprovação ininterrupta, ainda não está alfabetizada nem há profissionais habilitados para lhe oferecer uma proposta educacional desenvolvida numa perspectiva bilíngue, conforme orientam as políticas educacionais para surdos no nosso país (BRASIL, 2008), bem como preceitua o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Embora reconheçamos que, de fato, a avaliação constitui um elemento preponderante do processo educacional escolarizado, ela não deve ser tomada como finalidade última desse processo. Indicadores variados concorreram para organizarmos essa construção, sendo um deles a preocupação dos professores que trabalham com Juliana, em relação ao modo como avaliarão a aluna. Em decorrência disso, procuram a professora Ester, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, indagando-lhe como farão a sua avaliação, sendo que alguns dizem que não terão condições de fazê-lo e, por isso, muitas vezes, entregam a prova para Ester que, em muitos casos, realiza essa tarefa junto à aluna.

O que mais nos chamou a atenção foi que a maioria dos professores não se preocupava – pelo menos não manifestava preocupação ou inquietação –, em relação ao modo como proceder para incluir Juliana na dinâmica da sala de aula, de modo a lhe proporcionar reais condições de aprendizagem e de desenvolvimento. Essa postura sinaliza certa ênfase atribuída a aspectos burocráticos, ou seja, a uma formalidade representada pela nota, ainda que não esteja havendo aprendizagem. Tais indicadores foram recorrentes nas falas das participantes e lhes atribuímos particular significação pelo fato de terem sido expressos sem que utilizássemos nenhum indutor direto, expressos, portanto, de forma espontânea, decorrentes de indutores indiretos surgidos em meio a outros temas de discussão (GONZÁLEZ REY, 2005b, 2005c). A seguir, pontuamos alguns trechos que corroboram ao que acabamos de mencionar:

Quer dizer, é um problema sério. E Juliana, então? Porque os professores querem que eu faça a prova dela (Ester, S3M, 2010).

Olhe, alguns professores, eles conseguem, eles fazem assim, eles trabalham diferenciado assim **na parte de avaliação**. [...] os professores que entram, quando chega um novato, aí tem aquele choque como nós tivemos, mas o professor que já vem de dois anos com ela e tudo já se acostumou a avaliar ela normalmente, não tem problema não porque ele vai observando o desenvolvimento dela, da participação nas aulas, alguma coisa que ela faz e Ester complementa (Borboleta Lilás, Entrevista, 2011).

Sinceramente, eu acredito que ela aprende melhor com Ester ali do que no dia-a-dia na sala de aula dela. [...] Isso é o meu ponto de vista, eu posso estar errada, que eu não sei como é que estão as notas dela não (Maria, Entrevista, 2011).

Nos trechos citados, podemos notar que a maior preocupação em relação à escolarização de Juliana refere-se ao modo como avaliá-la. Conforme mencionamos, isso não foi indagado por nós, mas surgia nos debates relacionados às temáticas diversas sobre a inclusão. Diante dessas expressões, questionávamos, então, a respeito dos demais elementos que compõem o processo pedagógico, tais como planejamento, atividades, recursos didáticos, agrupamentos, uso de linguagem específica, dentre outros. Assim, foi possível identificar que esses elementos não eram alterados no cotidiano das salas de aula em que estavam presentes os alunos com necessidades educacionais especiais. Dentre os referidos alunos, o caso de Juliana foi um dos mais mencionados pelas participantes da pesquisa, durante as sessões de estudo. Certamente, isso se justifica pela especificidade da surdez, que requer uma maior adequação por parte da escola para lhe possibilitar reais condições de aprendizagem e de desenvolvimento.

e) Emocionalidade negativa em decorrência da forma de gestão desenvolvida

Um dos fatores relevantes para a obtenção de sucesso na construção e organização de escolas inclusivas é o tipo de gestão adotada, que deve ser democrática e participativa, em que se apóia e valoriza os progressos de cada um de seus integrantes. Segundo Duk (2006), em uma abordagem desse tipo, cada um assume responsabilidades diretas, relativas às mudanças, às tarefas e às funções que lhes competem, como também aos resultados de suas ações.

Nesse sentido, com base em pesquisas realizadas, Booth e Ainscow (2000) propõem cinco aspectos relacionados à gestão, que favorecem um trabalho satisfatório, em uma perspectiva inclusiva, que são: comunicação adequada entre as pessoas; adoção de uma perspectiva geral, sistêmica de escola; manutenção do ímpeto pela mudança; supervisão do ritmo do processo de mudança; e criação de um clima propício ao desenvolvimento profissional.

Os elementos mencionados são favorecedores de práticas educacionais inclusivas. Contudo, na escola investigada, muitos desses elementos estão constituídos na direção contrária, dificultando o relacionamento interpessoal, a discussão de ideias e, conseqüentemente, a estruturação e a organização do trabalho pedagógico. Vários indicadores concorreram para que formulássemos essa construção. Um deles foi o desabafo expresso, em momentos informais, por parte de algumas participantes em relação à postura autoritária da diretora e ao modo pelo qual, geralmente, ela tomava decisões e resolvia situações problemáticas. Uma situação relatada foi a suspensão da distribuição da merenda escolar como punição aos alunos, pois alguns deles haviam jogado pratos e copos, em que era servida a merenda, no quintal da escola.

Tal fato, que aconteceu no turno matutino, gerou a insatisfação de alguns educadores que atuam na escola, dentre as quais Ester, que decidiu conversar com a diretora, sugerindo que ela conduzisse a situação de outra forma, visto que os alunos pertenciam a famílias de baixa renda e muitos deles vinham para a escola sem ter se alimentado. Além disso, segundo as observações de Ester, a atitude dos alunos poderia estar relacionada à falta de estrutura da escola, que não tem espaço adequado para que eles se acomodem na hora da merenda e, por isso, alimentam-se sentados no chão dos corredores ou mesmo de pé.

Outro indicador, nesse sentido, foi o modo como as participantes se olhavam e sorriam, com certa ironia, em uma sessão de estudos em que discutíamos sobre a gestão escolar e a liderança, exercidas numa perspectiva inclusiva. De igual modo, num outro momento em que fazíamos uma reflexão coletiva em torno de um texto denominado “a lição dos gansos”, cuja temática central era a importância do papel do líder para o estabelecimento e para a manutenção de uma boa equipe de trabalho, identificamos gestos e críticas sutis, que expressavam a compreensão de que, na escola, a realidade estava configurada numa direção incongruente com o que se analisava na referida reflexão. Trechos de falas gravadas nas sessões de

estudo e nas entrevistas também constituem importantes indicadores nesse sentido, tais como as que situaremos a seguir:

A diretora daqui acha que se se aproximar dos funcionários, conversar, ser amiga, assim... Não amiga íntima, mas, assim, ser amigável, vamos dizer assim, ter um diálogo, ela acha que as pessoas vão desrespeitá-la. Uma coisa assim tão... eu fico assim, horrorizada (Ester, S6M, 2010).

Ora, a diretora tem que dizer “nós”, não é “eu” não, a gente tem que saber dizer “nós” (Maria, S6M, 2010).

Quando se escolhe uma coordenadora pedagógica, quando é escolhido pela direção da escola - isso é meu ponto de vista -, ninguém tem um raio x do interior da pessoa pra saber se aquela pessoa vai dar certo ou não. Mas, subentende-se que, na hora da escolha, você tem que escolher uma pessoa que tenha habilidade, habilidade pra lidar com as pessoas (Maria, Entrevista, 2011).

Nos trechos mencionados, estão explícitos indicadores da existência de dificuldades na configuração das práticas pedagógicas desenvolvidas, especialmente, em virtude da postura assumida pela diretora e pela coordenadora pedagógica. Essa última faz parte da equipe gestora – constituída por quatro pessoas e eleita no último pleito –, mas não conta com a aceitação de boa parte dos seus colegas de trabalho, fato mencionado por diferentes pessoas da escola e em distintos momentos. A escola conta com uma vice-diretora, que também integra a gestão, mas essa se mostra mais flexível e mais acessível e, por isso, identificamos que muitos servidores preferem fazer solicitações e tratar de situações problemáticas diretamente com ela.

f) Clima emocional negativo decorrente de conflitos, que marcam as relações entre os educadores da escola

Os conflitos entre alguns educadores na escola são frequentes e interferem, negativamente, no trabalho pedagógico desenvolvido. Alguns deles são gerados, por exemplo, quando determinado educador assume uma função na escola e, posteriormente, é remanejado por orientação de um novo gestor. Em tais situações, identificamos a insatisfação por parte daquele que perdeu a função e, também, certa revolta por parte de muitos colegas que, geralmente, passam a boicotar o trabalho do educador que assume a referida função. Isso gera um clima emocional

desfavorável, ou seja, dificulta os processos de comunicação na escola, afetando suas inter-relações e, conseqüentemente, interferindo na efetivação do processo educacional inclusivo.

Um fato que exemplifica essa construção é a recusa de alguns educadores em desenvolver ou em participar de determinadas atividades por terem sido idealizadas ou lideradas por um colega que não têm uma boa aceitação. Outros indicadores foram construídos a partir de falas de participantes, principalmente quando tínhamos a oportunidade de estabelecer uma conversa com elas, individualmente. Nos diálogos estabelecidos de forma coletiva, esses conflitos ficavam silenciados, evidenciando-se, mais nitidamente, em conversas particulares, até mesmo de modo confidencial, embora nas sessões de estudos, sutilmente, esses indicadores também tenham surgido, conforme exemplificaremos na sequência:

Eu sonho muito com essa escola em que a gente vai poder discutir, não é? Os conflitos. Agora a gente tem... a mania de... de não saber discutir os problemas, não é? Que você tem no seu trabalho, sem levar essas... esses conflitos, essas discussões para o lado bom da coisa. Sempre leva para o lado pessoal. Às vezes, você nem conhece, nem conhece e simplesmente pela chegada você já... já antipatiza e já... Os conflitos que existem, não sabem levar isso para uma discussão para que possa melhorar o trabalho (Sol, S7V, 2010).

Certamente, a manutenção desses conflitos e a indisposição ou a acomodação que impossibilitam a sua resolução, acentuada pela falta de diálogo, constitui um obstáculo às práticas dos educadores que integram a instituição e dificultam a construção de alternativas que conduzam a uma solução. Segundo o nosso entendimento, as relações conflituosas entre os educadores da escola geram, inevitavelmente, uma desarticulação na elaboração e na execução de alternativas a serem desenvolvidas para o alcance de um trabalho educativo satisfatório e para a concretização da educação inclusiva.

g) Atribuição da responsabilidade pela educação dos alunos com necessidades educacionais especiais aos profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais

A condição de sujeito, possível de ser assumida pelas pessoas, pode ser negada quando esta é substituída por uma postura de passividade, de acomodação e de reprodução, diante dos fatos vivenciados na realidade, podendo, também, caracterizar-se pela transferência de responsabilidades. Posturas desse tipo constituem obstáculo para a organização de contextos educacionais inclusivos, visto que a educação inclusiva consiste em uma perspectiva educacional que requer o envolvimento de todas as pessoas que compõem cada escola, bem como daquelas que assumem cargos em instâncias administrativas, às quais as escolas encontram-se vinculadas (GONZÁLEZ, 2002; MARTINS, 2006; BUENO, 2001; FERREIRA e FERREIRA, 2007).

Na subjetividade social da escola investigada, identificamos a presença de indicadores que marcam uma predominância de sentidos subjetivos relacionados à transferência de responsabilidades, no que se refere à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais para o serviço especializado da própria instituição e de outros espaços. Embora esses educandos sejam, efetivamente, matriculados nas classes regulares, os profissionais que nelas atuam não criam alternativas pedagógicas que lhes possibilitem uma efetiva inclusão. A existência do AEE, proposto para ser desenvolvido de modo suplementar, tem sido, na prática, concebido como sendo substitutivo à educação regular.

As falas de Ester – uma das professoras que atua no AEE – são exemplos que consideramos como importantes indicadores dessa construção:

Todo mundo diz assim, qualquer coisa diz: não, manda para de manhã, que Ester resolve. Mas, não é assim, porque todo mundo tem que ter responsabilidade. É uma aluna? É uma aluna. [...] O Estado coloca cursos e mais cursos para a gente, para um professor da sala multifuncional resolver todos os problemas da escola (Ester, S5M, 2010).

E a mãe dela se preocupa com essa situação. A mãe dela se preocupa porque ela faz as provas e deixa tudo em branco. Ela já veio aqui falar comigo. Aí todo mundo diz assim, qualquer coisa diz: - não, manda para de manhã que Ester resolve (Ester, S5M, 2010).

O fato de a escola ter sido contemplada, pelo Ministério da Educação, com a implantação de uma sala específica para a oferta do AEE tem sido subjetivado, pela maioria dos professores, como um sentido subjetivo produtor da postura de acomodação, que passam a delegar às professoras, que atuam na referida sala, a

responsabilidade pela tarefa de educar os alunos com necessidades educacionais especiais. Tais indicadores foram por nós observados desde a pesquisa de mestrado, quando presenciamos, por diversas vezes, essa compreensão por parte dos professores em conversas informais e mesmo nas entrevistas que nos foram concedidas.

h) Valorização do diagnóstico relacionado à abordagem médico-terapêutico perpassando a educação de alunos com necessidades educacionais especiais

Não podemos negar que alguns estudantes – crianças, adolescentes ou adultos –, em decorrência de uma diversidade de fatores, poderão ter dificuldades em seu processo de escolarização e, por isso, podem ser considerados como “casos difíceis”. Entretanto, Tacca (2008, p. 143) lembra que “[...] o mais provável seja o fato de que ele tenha se tornado muito difícil”. Na nossa compreensão, o que é preocupante, nesse sentido, é o alarmante percentual de casos que constam nos relatórios escolares, segundo os quais tais alunos precisam ser encaminhados para um profissional que, por meio de um diagnóstico, explique as razões para o insucesso escolar, prática norteadas pela abordagem médico-terapêutica.

Há uma representação fortemente enraizada na subjetividade social do campo educacional, incluindo a escola investigada, de que a abordagem médico-terapêutica é a alternativa mais adequada ao atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, realizado em ambientes de cunho especializado ou por profissionais que, sob o dogma do conhecimento científico, teriam condições de identificar e de apontar soluções para o que seja a causa dos problemas de aprendizagem. Assim, é muito comum que o diagnóstico seja adotado como forma de culpabilização do aluno, articulada à ideia de medicalização e patologização que compõem o sistema de crenças dentro das instituições (WERNER, 2005). Tal realidade também incide na desresponsabilização da escola em relação ao fracasso e à desistência, ainda tão presentes no sistema de educação.

Os aspectos anteriormente apontados contradizem a perspectiva educacional inclusiva, entretanto, permanecem como representação que impacta os profissionais da escola, perpetuando a justificativa do despreparo e da incompetência dos

educadores, para responderem às demandas de alunos com necessidades educacionais especiais, visto que a formação do professor é pedagógica e não clínica (SILVA SANTOS, 2010). Apresentaremos, na sequência, um trecho que exemplifica essa afirmação.

Porque só somos nós, pobres professores O Estado não bota, não dá um psicólogo, não dá um assistente social, não tem um acompanhamento, essas crianças vêm pra escola, aí só tem a gente que fez essa faculdadezinha, só pra ensinar a ler e escrever (Dodô, S8V, 2010).

Além desse trecho, outros indicadores para essa construção surgiram durante as sessões de formação e em conversas informais com os participantes e/ou outros funcionários da escola, momentos em que eles expressaram a necessidade da presença de diferentes profissionais da saúde e de outras áreas, tais como psicólogos, fonoaudiólogos, assistente social, trabalhando diretamente na escola, para prestar assistência aos alunos especiais e, também, para orientar aos professores.

6.3 A SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL DAS PARTICIPANTES

6.3.1 A supervisora Maria

6.3.1.1 Elementos subjetivos individuais identificados, relacionados com a expressão da criatividade

a) Capacidade de questionamento e de reflexão sobre o seu contexto de atuação

Maria exercia um papel de muito ativismo na escola, queixando-se, inclusive, de não conseguir desenvolver sua real função de supervisora pedagógica. Geralmente, quando havia a necessidade de resolução de algum problema, envolvendo indisciplina dos alunos, relativo a questões da secretaria ou da merenda escolar, dentre outros, caso a diretora não se encontrasse na escola, no turno matutino, ela era chamada para resolver. Por essa razão, algumas vezes, atrasava-se para participar das sessões de estudo que realizávamos.

Na realização da sexta sessão de estudos, por exemplo, Maria foi chamada pelos funcionários da secretaria para analisar a impressão de provas que estavam sendo preparadas em papel contínuo, no qual a impressão ficava ilegível, devendo, portanto, ser impressa em papel sulfite (ofício) para se obter um melhor resultado e, assim, os alunos não serem prejudicados pela má qualidade da impressão.

Nesse contexto, identificamos indicadores por meio dos quais inferimos a presença, em Maria, da capacidade de questionamento e de reflexão sobre o contexto de atuação, recurso subjetivo que pode ser considerado importante para a expressão da criatividade. Ao retornar para a sala em que realizávamos as sessões, ela fez as seguintes considerações:

A gente não trabalha com papel contínuo? Toda reunião pedagógica é uma pauta toda arrumada com papel ofício. Mas, a prioridade são os alunos. Eu só sei que está muito difícil (S6M, 2010).

A participante fazia essa análise porque percebia que a escola priorizava as atividades realizadas com os servidores, optando por utilizar material de boa qualidade para esse segmento, enquanto que nas atividades dos alunos não havia a mesma preocupação. Sabemos que atribuir prioridade ao aluno é um dos princípios que deve nortear uma escola inclusiva, sendo necessário que as pessoas que nela atuam pautem suas ações por esse princípio. Para afirmarmos a existência desse elemento na configuração subjetiva de Maria, não nos pautamos, apenas, nesse trecho de fala, mas o fizemos considerando indicadores, nesse sentido, de outros instrumentos ou decorrentes das conversações durante as sessões de estudo, como, por exemplo, no trecho a seguir:

Nós temos crianças aqui que vêm, às vezes, naquele dia. O temperamento dele está tão arredo, está tão agressivo, está tão tumultuado, aí chega um professor que não tem aquela sensibilidade ou um funcionário da escola, **porque não é só o professor que forma a escola, não.** E aquele funcionário da escola, professor e tudo mais, no lugar de procurar... porque já devia ter uma visão diferente. [...] Você pode não ter, certo? Mas está adormecida em você e você pode, ainda, fazer com que acorde. Mas é a sua questão humana, a questão solidária, você chegar e dizer: meu filho, o que é que está acontecendo? Num cantinho. O que é que está acontecendo? O que é que você tem? E não chegar só para agredir ou fingir que não está vendo. (S6M, 2010). (Grifo nosso).

Nessa fala, podemos verificar alguns elementos que indicam uma postura questionadora sobre a atuação das pessoas que trabalham na escola. No início, ela trata de um aspecto que tem demandado certa discussão sobre o fato de se atribuir a responsabilidade educacional dos alunos apenas aos professores, eximindo os demais profissionais que atuam na escola dessa tarefa. Nesse sentido, ela faz uma reflexão sobre a necessidade de haver um trabalho sistêmico, no âmbito escolar, para que se alcance um trabalho educacional inclusivo.

Por outro lado, Maria reflete sobre um aspecto fundamental que pode contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, que é o sistema de comunicação. A capacidade de reflexão, em relação ao sistema de comunicação, evidencia-se, em pelo menos, dois trechos de falas ocorridas na sexta sessão:

Se você já vem de mau humor para cá, se você não sabe nem dá um bom dia ao seu grupo de colegas, mais restrito, como é que você vai ter pique para dá um bom dia entusiasmante numa sala de aula de trinta, quarenta crianças, onde cada uma tem um problema diferente, uma família diferente, uma criação diferente? E quando tem uma criança com uma necessidade especial, eu²¹ vou olhar para ela para quê? Para mim tanto faz como tanto fez, eu vou deixar ele passar (S6M, 2010).

Como é que eu estou com tudo isso adormecido dentro de mim, que aí vai prejudicar mais a questão da auto-estima, como é que eu tenho disposição para chegar, para descobrir no aluno, certo? Para despertar no aluno a questão da auto-estima dele, para descobrir que ele precisa de mim? Você vê que são atitudes simples que conquistam um aluno (S6M, 2010).

No instrumento de complemento de frases, Maria também demonstra refletir sobre o seu contexto de atuação, já que, mesmo através de indutores indiretos, referiu-se, por diversas vezes, a problemas cotidianos, de caráter social:

3²². Gostaria de saber: o porquê de tanta desigualdade social e violência.

10. Sonho: com um mundo mais justo.

12. Fico frustrada: com o índice de drogas elevado na minha cidade.

15. No futuro: uma sociedade mais justa.

²¹ Embora esteja usando a primeira pessoa do singular, a participante está fazendo uma simulação, colocando-se no lugar de pessoas que não têm motivação pela atividade profissional.

²² Esta numeração é a mesma utilizada no instrumento de complemento de frases, que foi constituído de 46 indutores, numerados em ordem crescente. As cinco participantes completaram tal instrumento, que continha indutores idênticos.

30. O sistema educacional: precisa ser melhorado com urgência.

A própria legislação educacional brasileira trata da necessidade de se promover “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, Art. 2º). A participante ressalta o estado emocional com que muitos alunos chegam à escola em decorrência de suas experiências vivenciadas em outros espaços de constituição, como por exemplo, na família que, em muitos casos, não mantém uma comunicação adequada com seus membros, de modo a suscitar a configuração de importantes recursos psicológicos, favorecedores desse desenvolvimento. Pelo contrário, muitas vezes, o processo de comunicação desenvolvido nas famílias é autoritário e desconsidera a necessidade de expressão individual e a singularidade próprias de cada criança.

b) Presença de concepções favorecedoras da atuação profissional em uma perspectiva inclusiva, entre as quais a concepção de educação para além da transmissão de conhecimentos

Alguns trechos verbalizados por Maria expressaram indicadores de suas crenças em relação à função da escola e dos educadores, que ultrapassam a de mera transmissão de conhecimentos para um grupo supostamente homogêneo de educandos. A necessidade de tratar os alunos de forma singular, segundo a especificidade inerente aos seres humanos, é expressa por Mitjáns Martínez (2003a) e González Rey (1995).

Em concordância com os referidos autores, entendemos que a atuação dos professores e dos demais profissionais da educação, em uma escola que pretende trabalhar numa perspectiva inclusiva, precisa desse olhar diferenciado, não somente em relação aos alunos que têm algum tipo de deficiência ou outra necessidade especial, mas para todos os alunos. A título de exemplo, pontuamos alguns indicadores relacionados a essa construção, contidos em trechos expressos pela participante.

A gente tem que se deixar levar pela razão e pela emoção, ao mesmo tempo. Porque se cada um da gente... a gente sabe que cada um tem seus problemas, a gente vive num mundo tumultuado, todo mundo correndo e tudo mais, mas por que não parar um

pouquinho? Que sempre tem alguém... às vezes, está tão pertinho da gente, querendo só uma atençãozinha, **querendo que você diga uma palavra para que levante a auto-estima** (S6M, 2010).

Nesse trecho, fica evidente a importância que Maria atribui às relações pessoais como elemento que pode favorecer a configuração de recursos subjetivos fundamentais para um desenvolvimento satisfatório, como é o caso da autoestima. Isso nos leva a inferir que ela tem uma concepção positiva sobre a função social da escola e da educação, que não se restringe a um papel instrumental. O professor e as demais pessoas que atuam na escola não terão um papel significativo para o desenvolvimento dos alunos se sua ação limitar-se meramente a de um transmissor de informações e de conteúdos para os educandos.

A partir da Teoria da Subjetividade, González Rey (2004, p. 22) aponta que:

[...] o outro tem significação para o desenvolvimento só quando o sujeito consegue um relacionamento com esse outro, carregado de sentido, de modo que, se o vínculo de sentido subjetivo não se estabelece, esse outro não será uma figura significativa para o desenvolvimento.

Nesse sentido, o autor diz ainda que “o crescimento não acontece pela acumulação de informação sobre um tema, mas pela produção de sentidos que, de uma forma ou outra, influenciam amplamente a personalidade” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 20). Com base em tais considerações, é que inferimos haver em Maria a presença dessa concepção positiva em relação à função da escola, que consiste em um elemento importante para a expressão da criatividade em contextos inclusivos. Essa concepção poderá ser cada vez mais consolidada se for tomada como objeto de discussão e de reflexão em um processo de formação situado no contexto da escola.

c) Falta de autodeterminação na execução de suas atividades profissionais

A ausência de autodeterminação é um aspecto que interfere, negativamente, na regulação do comportamento criativo nos diversos espaços de atuação do sujeito, inclusive na esfera profissional. Segundo o nosso ponto de vista, isso se acentua consideravelmente no campo educacional, pela complexidade que este encerra, principalmente quando se pretende concretizar as políticas educacionais

inclusivas. Nesse contexto, é praticamente inevitável que a pessoa vivencie dificuldades, desafios e tentativas mal sucedidas, que proporcionarão situações de frustração, para as quais é preciso desenvolver atitude de superação.

A autodeterminação contribui, portanto, para que o sujeito não paralise diante de obstáculos que se apresentam no exercício de suas atividades. De acordo com Mitjáns Martínez (2003a, p. 75), “[...] existe uma íntima relação entre a capacidade de autodeterminação do sujeito e suas possibilidades de propor-se objetivos mediatos com uma significativa elaboração pessoal”.

Alguns trechos de falas e respostas decorrentes do instrumento de complemento de frases nos forneceram indicadores de que Maria não possui esse elemento subjetivo, discutido pela autora, os quais serão apresentados a seguir:

Uma coisa que tem para resolver hoje não fica para hoje, fica para amanhã. Amanhã já têm outras coisas, outras confusões. Aí fica assim, a bola crescendo. Amanhã, amanhã, amanhã, amanhã... E você não pega mais no que era pra fazer (S3M, 2010).

Desde que a gente começou o ano que eu digo: - Vamos fazer um teste de leitura, vamos fazer. E o teste não sai (Entrevista, 2011).

Eu queria que me deixassem ficar mesmo na disciplina com esses meninos, podia me deixar no rol da escola como supervisora e eu ficava na disciplina, sem ninguém me chamar para a parte da supervisão, pra poder eu dar conta e ter contato com os meninos, que aí eu poderia dar um suporte melhor. Mas não dá, não. Não dá, não, porque não liberam (S6M, 2010).

14. Estudar é: se deixar levar pelo conhecimento.

45. Minha atuação profissional poderia ser melhor se: eu exercesse só uma função (supervisora).

As falas de Maria geraram em nós os seguintes questionamentos: por que razão ela apontava tanto entrave para sua atuação, enquanto supervisora pedagógica? Por que não lutava para fazer valer a sua vontade e a sua compreensão sobre a melhor forma de atuação naquele contexto? Por que se deixava levar pelas circunstâncias cotidianas surgidas em sua atuação ao invés de assumir uma posição própria, baseada nas posições que defende em seu discurso?

Nossas reflexões, ao longo da pesquisa, levaram-nos a inferir que tal situação é um forte indicador de que isso ocorre pela falta de autodeterminação e pela submissão aos elementos contextuais que a circundam, faltando, portanto, que ela se posicione como sujeito.

Por conseguinte, observamos que, até mesmo respondendo aos indutores indiretos, como os de número 14 e 45, ela deixa transparecer esse elemento. A expressão “se deixar levar pelo conhecimento” denota uma postura passiva. Por conseguinte, a declaração de que sua atuação profissional seria melhor, se ela assumisse somente uma função, revela que ela reflete sobre suas ações e até reconhece a necessidade de uma melhor atuação, contudo, parece que essa mudança depende sempre do outro. Para concluir essa construção, destacaremos, ainda, um trecho da entrevista em que ela relata ideias elaboradas no plano profissional e a sua não efetivação:

Eu, no ano passado, eu tinha um projeto de aulas-passeio. Tinha o projeto de meio ambiente pra gente ir pra lá, a gente participou do encontro lá com o IBAMA. Levamos os alunos, cinco alunos foram pra lá. Foi ótimo, eu vi o slide, passaram lá coisas ótimas. Quando cheguei aqui expus pra o... pra professora e tudo mais. Precisou também que ela se empolgasse, eu falei, falei e disse que ia pra casa dela planejar. Se eu a tivesse empolgado mais, talvez que... Ela é uma professora excelente. Talvez que ela tivesse acordado para a questão. Mas, como eu me envolvi com outras coisas aqui, não saiu do canto. Aí, eu até disse: - Valha minha nossa senhora, eu estou só com projeto. Sou a mulher dos projetos e a mulher não faz nada (Entrevista, 2011).

Como lemos, a própria Maria reconhece ser uma pessoa que elabora projetos e não os executa. Em sua prática educativa, constata que tem planejado realizar algumas ações, contudo, não tem conseguido executá-los. É importante lembrar que a implementação das políticas educacionais inclusivas demanda a necessidade de posturas intencionais e de ações concretas para que ela possa, de fato, se concretizar.

d) Comodismo e falta de iniciativa para o alcance de mudanças e para a realização dos seus desejos

O fato de falar espontaneamente e em variadas situações sobre seus desejos, como algo que se situa no nível de uma intencionalidade ou possibilidade remota, foi um forte indicador do seu comodismo e da ausência de iniciativa para alcançá-los. Embora demonstre compreensão sobre a necessidade de mudanças a serem executadas em vários aspectos da escola, para que possa constituir-se como uma escola inclusiva, ela se mantém numa posição de comodismo, não

demonstrando iniciativa para a sua efetivação. De igual modo, ela expressa sonhos e desejos, mas não se mobiliza para alcançá-los.

A orientação intencional para a mudança, perpassada por uma emocionalidade de persistência e de entusiasmo, podem gerar atitude de iniciativa para a superação das dificuldades inerentes ao novo, sendo um dos aspectos definidores da criatividade (AMARAL, 2006). Assim, elegemos os seguintes trechos para ilustrar a nossa construção:

Eu estou na profissão errada. Eu era para estar como assistente social, que é o que eu gosto (S6M, 2010).

Eu preferia ser outra coisa. Às vezes, eu digo: - Ai, meu Deus, eu ainda faço a minha faculdade de Serviço Social (Entrevista, 2011).

Porque eu queria assim, que me deixassem só na supervisão pra eu dar conta da parte da supervisão, que eu sei que é impossível, mas, eu sei. Sonhar não é pecado, não é? (S6M, 2010).

No primeiro trecho, ela fala de um sonho, o de ser assistente social. Esse sonho foi verbalizado em outras ocasiões. Inclusive, durante a entrevista, esse sonho foi apontado mais de uma vez. O desejo de exercer essa profissão desde o tempo em que concluiu o ensino médio e o modo como foi abrindo mão dele, acomodando-se às circunstâncias objetivas que possibilitaram o seu ingresso na universidade e no mercado de trabalho, também foi interpretado como um indicador da presente construção. Ao fazer um relato sobre a sua trajetória profissional, ela revelou indicadores desse elemento, presente em sua configuração subjetiva:

Pois foi assim. Aí fui ficando. E sempre tive um bom relacionamento com os alunos. Mas, eu fui me envolvendo e também, a gente quando se envolve a gente se acomoda. Como eu sou uma pessoa, de certa forma, acomodada, fui me acomodando. E estou até hoje (Entrevista, 2011).

Eu tenho... Me acomodei pra estudar. Poderia estudar mais. Se eu estudasse mais poderia fazer especialização ou alguma coisa. Mas, não me vejo, nem me vi até agora, nem daqui a um tempo, com essa disposição (Entrevista, 2011).

Por conseguinte, ao abordar a importância da profissão na sua vida, ela voltou a expressar o desejo de exercer outra profissão:

Eu gosto, eu gosto. Não morro de amores, não. Poderia ganhar bem melhor. E eu ainda sonho em ser assistente social, fazer um trabalho de serviço social. Eu ainda sonho com isso, não sei que dia (Entrevista, 2011).

Podemos observar, nesse trecho, que Maria volta a mencionar seu sonho de ser assistente social, já referido em outros momentos da pesquisa. Contudo, não demonstra traçar metas para a sua realização. Consideramos relevante enfatizar que a verbalização sobre tal sonho foi expressa de forma indireta, o que confere grande valor a essa informação.

e) Passividade diante das situações vivenciadas

A passividade é um elemento subjetivo incongruente com a expressão da criatividade, visto que se reconhece que a postura ativa é a que se relaciona com a possibilidade de criação e de ruptura com as circunstâncias configuradas nos espaços relacionais dos sujeitos. A audácia e o não conformismo diante da realidade vivenciada podem representar elementos subjetivos, favorecedores da apropriação criativa dos conhecimentos, contribuindo para que a pessoa consiga gerar um sentido particular sobre os conteúdos discutidos em um processo de formação, fazendo com que tais conteúdos se relacionem efetivamente com o desempenho de suas atividades profissionais.

Por outro lado, a passividade é um elemento que imobiliza a pessoa, impedindo-a de marcar o seu lugar como sujeito nos espaços em que atua (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a; AMARAL, 2006). Esse elemento subjetivo, geralmente, conduz a pessoa a se adequar àquilo que é estabelecido, ao invés de expressar ideias próprias e inovadoras, tão relevantes para tornar possível o desafio de construir escolas inclusivas. À guisa de exemplo, apresentaremos trechos da entrevista que contemplam indicadores sobre esse elemento subjetivo presente na configuração subjetiva de Maria.

Às vezes, eu me comunico com Juliana. Aí, eu vou pela questão do dia-a-dia. Eu vou me virando do jeito que eu sei, do jeito que eu posso. Com Tiago, que é hiperativo, conversando e tudo mais. Aí, eu vou fazendo do jeito que dá certo (Entrevista, 2010).

Assumi lá no CAIC. Aí eu fui convidada pra supervisão à tarde. Era pra de manhã, mas a pessoa da tarde não foi e como eu era a que

era mais boba, aí me transferiram de novo pra tarde. Eu fui, fiquei na supervisão (Entrevista, 2010).

Outro fato que nos forneceu indicadores sobre essa construção foi o relato que ela fez sobre uma situação vivenciada em sua carreira profissional recente. Quando exercia a função de professora dos anos iniciais do ensino fundamental, logo no início de um ano letivo, teve um problema de saúde e precisou se submeter a uma cirurgia. Segundo ela, na turma em que trabalhava naquele ano, havia alguns alunos bastante indisciplinados, além de dois educandos com deficiência e, por essa razão, nenhum professor da escola aceitou trabalhar com seus alunos no período de sua licença médica.

Diante da situação, ela decidiu remunerar, com o seu próprio salário – que já é ínfimo –, uma professora que a substituiu por dois meses. Tal situação, do nosso ponto de vista, fornece mais indicadores de sua postura passiva, pois, sendo ela funcionária pública efetiva, tem pleno direito de ser substituída para tratamento de saúde, sem nenhum ônus ou prejuízo, uma vez que o Estado é o responsável por esse processo e pela remuneração. Ao invés de se posicionar e lutar pelos seus direitos, ela se submeteu a tal circunstância para resolver o impasse, ainda que isso não fosse uma responsabilidade sua.

6.3.1.2 Estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas pela supervisora Maria

Consideramos importante ressaltar que, segundo Mitjans Martínez (2003a, 2009b), a criatividade não consiste na elaboração de produtos ou atividades absolutamente inéditos ou que gerem um extraordinário impacto num determinado contexto, pois “[...] reconhece-se amplamente que a criatividade tem múltiplos níveis e formas de expressão” (MITJANS MARTÍNEZ, 2009b, p. 33). Na mesma direção, Vigotsky (1999) considerou que a criação não decorre somente de grandes obras históricas, pois ela é reconhecida, também, nas formas de imaginação, de combinação e de transformação mais simples, por pequenas que sejam em comparação com a obra dos gênios.

A expressão criativa pode ser reconhecida na elaboração de algo novo, ou seja, que não havia ou não era realizado, anteriormente, naquele contexto e que tem um reconhecido valor dentro dele. No caso da prática pedagógica em uma

perspectiva inclusiva, o valor consiste nas contribuições positivas que a expressão criativa, nessa área, traz para a aprendizagem e o para o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, ressaltamos a pertinência do que diz Mitjáns Martínez (2008a, p. 70), ao discutir o seu entendimento sobre a expressão da criatividade no trabalho pedagógico, que ela considera como “[...] as formas de realização deste que representam algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

Durante o curso da pesquisa identificamos uma estratégia desenvolvida por Maria, que consideramos ser uma expressão criativa para a efetivação da educação inclusiva, a qual apresentaremos a seguir:

- **Utilização de um sistema de comunicação adequado como estratégia para lidar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.** Os alunos a quem fazemos referência não são apenas os que têm algum tipo de deficiência, mas aqueles considerados como indisciplinados ou sem motivação para com o seu processo de escolarização. Na função exercida, Maria precisava resolver situações de conflito, envolvendo os alunos e, assim, utilizava os espaços de comunicação não apenas para punir, fazer “sermões” ou repetir discursos focados na tentativa de convencê-los sobre a importância dos estudos e de um comportamento adequado, nesse espaço, para a melhoria de suas vidas, como tradicionalmente ocorre nas instituições escolares. Pelo que pudemos observar, nas diversas oportunidades de contato com a escola e pelos seus próprios relatos, ela utilizava os espaços de comunicação para expressar seu interesse e seu empenho para com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos referidos alunos, buscando ganhar a confiança destes e contribuir para que desenvolvessem importantes recursos psicológicos, tais como a autoconfiança e a autoestima que, certamente, interferem nos seus processos de escolarização.

Em relação a essa estratégia, reportamo-nos ao que diz González Rey (2005c) sobre o processo de aprendizagem. Para esse autor, a aprendizagem escolar não está destituída de outros elementos da vida do sujeito que aprende, mas

é concebido como um processo complexo da subjetividade humana, que se expressa como configuração subjetiva e como processo interativo. Assim, a aprendizagem é vista como:

[...] um processo que integra as condições atuais de vida do sujeito que aprende, a história de sua constituição subjetiva diferenciada, expressa em sua personalidade, e a qualidade de seus processos de relação que caracterizam a vida escolar na configuração subjetiva do aprender, um aspecto essencial do sentido subjetivo da aprendizagem para o sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 38).

Sendo assim, entendemos que o fato de utilizar, intencionalmente, o sistema de comunicação no contexto escolar como forma de criar um espaço relacional que interfira na geração de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem é, sem dúvida, uma estratégia que pode ser considerada como uma expressão da criatividade na prática pedagógica.

Pontuaremos, na sequência, algumas ideias que também foram apresentadas por essa participante:

- No final do ano de 2010, preocupada com a falta de sensibilização por parte dos professores e de outros profissionais que atuam na escola, em relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, elaborou a ideia de realizar um trabalho mais sistemático nesse sentido, a partir do ano de 2011. Como alternativa inicial, planejou fazer algumas **dramatizações com simulações de casos de exclusão, vivenciados por alunos com tais necessidades**, que costumam ocorrer, com muita frequência, no cotidiano das escolas, inclusive naquela instituição. Muitas dessas situações de exclusão foram identificadas ao longo do processo de formação e sua utilização poderia, de fato, suscitar momentos de reflexão e de debates, visando à sua superação. Essa ideia seria implementada durante a realização da semana pedagógica que, tradicionalmente, introduz o ano letivo naquela instituição. Para ela, essas simulações seriam importantes porque poderiam gerar uma emocionalidade nos participantes, capaz de sensibilizá-los para uma responsabilização pelo processo de escolarização dos alunos com

necessidades educacionais especiais. Durante a realização da semana pedagógica de 2011, fizemos-nos presente na escola e constatamos que essa ideia não foi posta em prática.

- **Realização de um diagnóstico** para identificação dos níveis de leitura e de escrita por parte dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização, o que pode, realmente, favorecer um trabalho mais sistemático, com reais possibilidades de inclusão, visto que essa medida concorre para que o planejamento possa ser focado nas reais necessidades dos educandos. Na verdade, essa ideia foi construída por Maria, que atua no turno matutino, e por Sol, que exerce a mesma função no turno vespertino. Contudo, Maria não pôs a ideia em prática, pois, segundo ela, inúmeras atividades e situações cotidianas vinham impedindo a sua efetivação.

Conforme apresentado, identificamos apenas uma estratégia criativa desenvolvida por Maria, que também chegou a elaborar, ao longo do período em que realizamos a pesquisa, algumas ideias que podem ser consideradas como criativas, pelo fato de ser algo que não era feito em sua atuação profissional e por ter um reconhecido valor para a melhoria dos processos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ressaltamos, no entanto, que tais ideias não chegaram a ser executadas, ficando apenas no plano da elaboração, pelo menos durante o espaço de tempo em que estivemos presentes na escola, o que corresponde ao seu comodismo, à falta de força para a execução das ideias elaboradas e para se contrapor aos elementos da subjetividade social da instituição em que trabalha. Os aspectos mencionados, portanto, podem ser limitadores da expressão criativa, mesmo que a pessoa que assim se apresenta tenha a oportunidade de participar de um processo de formação.

6.3.2 A professora Ester

6.3.2.1 Elementos subjetivos individuais identificados, relacionados com a expressão da criatividade

a) Alto grau de motivação para a atividade profissional, chegando a constituir-se em uma tendência orientadora da personalidade

A tendência orientadora da personalidade envolve o conjunto de motivos que norteia a pessoa nas principais direções da sua vida (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989). Assim sendo, podemos atribuir um relevante papel – embora não determinante –, a esse conjunto de motivos e de necessidades na regulação do comportamento criativo, visto que a criatividade manifesta-se, exatamente, nos campos em que se concentram as tendências orientadoras do sujeito.

A tendência motivacional de Ester, em relação a sua atuação profissional, manifesta-se na busca constante para superação dos diversos problemas que se apresentam no cotidiano de sua prática. Para ela, embora a realidade seja difícil, a pessoa deve construir sonhos a partir dessa realidade e criar alternativas possíveis para transformá-la.

Um indicador que concorreu para tal formulação decorreu da seguinte situação, que utilizamos a título de exemplo: na terceira sessão de estudos propusemos uma atividade em que cada participante deveria escrever cinco palavras que considerassem intimamente relacionadas à educação inclusiva. No momento da socialização, quando as participantes expuseram as palavras por elas escolhidas, Ester acrescentou:

O meu faltou só motivação, porque se você não tiver motivação para trabalhar, para você realizar... porque eu acredito que você tem que ter um sonho. Você vê uma realidade, mas você tem que sonhar acima daquela realidade, o que você pode fazer para mudar (S4M, 2010).

Embora Ester não tenha escolhido a palavra motivação durante a realização da atividade, no momento da discussão, ela lembrou e citou essa palavra como sendo indispensável para atuar em uma perspectiva inclusiva. Ao contrário da posição de muitas pessoas que, geralmente, ressaltam os fatores negativos inerentes ao trabalho educacional em uma perspectiva inclusiva, Ester destaca a necessidade de construir sonhos a partir da realidade para que esta seja mudada. Tal postura indica a capacidade de se posicionar diante de situações desafiadoras e de subverter aquilo está estabelecido, o que é considerado como uma importante capacidade relacionada à expressão criativa.

Nesse mesmo sentido, ela expressou emotividade, mais uma vez relacionada à motivação, para com o exercício do seu trabalho, expressando o desejo de ver o sucesso dos alunos. Mesmo diante das dificuldades e limitações impostas pela realidade escolar, busca por meio do sistema de comunicação, incentivar os alunos para que estes possam avançar em seu processo de aprendizagem.

Eu fico muito triste quando eu vejo um aluno que tem uma capacidade e eu não tenho como forçar isso a acontecer. Eu só tenho a palavra para dizer: - Ah! você é dez, você vai conseguir, vai lá (S5M, 2010)

Na técnica de complemento de frases, ela expressou, por meio de muitos indutores indiretos, também uma forte motivação pelas atividades relacionadas à esfera profissional, conforme registramos a seguir:

- 01. Eu gosto:** de ler.
- 09. Sinto necessidade:** de aprender mais.
- 10. Sonho:** com crianças tendo boa formação na escola pública.
- 12. Fico frustrada:** quando não posso ajudar meus alunos.
- 13. Serei mais útil:** tendo uma melhor formação.
- 18. Desejo:** ver essa escola melhor.
- 36. Minha formação:** é essencial.
- 38. Dedico a maior parte do meu tempo:** ao meu trabalho.
- 44. Incomoda-me bastante:** a desvalorização profissional.

Consideramos importante ressaltar que, já no primeiro indutor, Ester responde com algo relacionado à sua profissão, já que a leitura é uma atividade imbricada com o exercício do educador. Conforme vimos, ao longo do instrumento, esse aspecto foi repetido tanto em indutores diretos quanto indiretos. Seleccionamos, ainda, outros trechos que apresentam indicadores da sua dedicação para com o exercício da profissão.

Agora, o que aconteceu? Ele deixou de vir para a escola, eu estava de licença em Natal, a mãe adotiva ligou pra mim, dizendo que fazia vários dias que ele não vinha para a escola e que não sabia mais o que fazer. Eu fui e liguei para a escola para ver o que é que se poderia fazer (S4M, 2010).

Eu fico assim, preocupada. E eu não quero ir atrás porque eu já tentei por telefone, a mãe dele atende, eu tinha essa liberdade de ligar porque ela ligava sempre para mim. E eu sempre ligava perguntando por que ele não foi para a aula. Ia atrás (S4M, 2010).

Nos dois trechos, aparecem indicadores da sua dedicação profissional, dedicação que se efetiva na tentativa de evitar a evasão dos alunos. Mesmo quando se ausenta da escola por necessidade de tratamento de saúde, Ester permanece disponível para colaborar com as demandas da sua profissão e não se nega a colaborar nesse sentido. Por outro lado, também se percebe a confiança que os pais lhe creditam, indicando o reconhecimento pela sua motivação e compromisso na esfera profissional. Para essa construção, utilizamos indicadores provenientes de falas de outras pessoas, conforme os seguintes exemplos:

Às vezes, é... Como Ester, a professora que você conhece o trabalho de Ester, que se dedica tanto, recebe comentários que não deveria receber. Mas, Ester é uma que gosta do que faz. Ela gosta de fazer isso, você já percebeu? Ela gosta, ela busca (Maria, Entrevista, 2011).

A gente tem o exemplo aqui da professora Ester porque Ester só foi um curso, uma vez, em Natal. Eu fiz cinco. Ela só foi um e teve esse cursinho aqui. Mas, pense numa pessoa que nasceu pra aquilo ali. Trata todo mundo bem, procura fazer o trabalho dela e não participou de formação para aquilo ali, não. Não teve quem ensinasse a ela como elaborar aquelas avaliações, não (Dodô, Entrevista, 2011).

Os professores recebem bem. Não tem mais aquela reclamação que tinha antes. Esse ano foi melhor, ainda, com a convivência, a continuação. Ester é muito boa nessas coisas. Muito boa, mesmo. Ester dá uma ajuda muito grande no turno matutino (Borboleta Lilás, Entrevista, 2011).

Identificamos, nas falas das colegas de trabalho de Ester, um reconhecimento de sua motivação pelo trabalho, como elemento que contribui para que ela exerça uma prática profissional satisfatória, de modo a contribuir, significativamente, para que a melhoria do trabalho educacional, em uma perspectiva inclusiva, no âmbito da instituição.

b) Capacidade de se propor projetos

Segundo González Rey e Mitjáns Martínez (1989), alguns elementos, por eles denominados de “funcionais”, participam ativamente da regulação das ações desenvolvidas pelos sujeitos que as possuem. Entre esses importantes elementos, está a capacidade de estruturar o campo de ação numa relação com a condição que o sujeito tem para organizar alternativas diversificadas de atuação diante de

situações novas, sendo capaz de implicar-se nelas. Identificamos, por meio de diferentes indicadores, que Ester possui esse recurso psicológico que lhe favorece, juntamente com outros recursos, uma atuação criativa, cujos exemplos são apresentados a seguir:

Eu estou pensando em fazer um projeto para chamar. Primeiro chamar esses da manhã mesmo (S3M, 2010).

Eu vou fazer, quero fazer, montar uma estratégia dessas para fazer esse trabalho de artes, conseguir uma pessoa que saiba mexer bem para ensinar bem direitinho, para eles se sentirem motivados a vir. Depois que eles se sentirem motivados a vir, então, eu começo o meu trabalho, realmente (S3M, 2010).

42. Desejo elaborar: um projeto de oficinas envolvendo pais e alunos.

Ester não mantém uma postura passiva diante das situações desfavoráveis que se apresentam ante a sua prática profissional. A sua atuação atual, como professora da Sala de Recursos Multifuncionais, é marcada por inúmeros desafios, dentre os quais ela cita a falta de estrutura adequada e a falta de assiduidade dos alunos no que concerne à participação nas atividades do AEE. Diante das dificuldades, ela se mobiliza e procura desenvolver um projeto que possa funcionar como uma forma de atrair os alunos, reconhecendo a implicação entre os aspectos cognitivo e emocional no processo educacional escolar dos alunos.

c) Persistência e força da individualidade pessoal orientadas para a superação de situações problemáticas que envolvem a profissão

São muitos os relatos de Ester sobre a sua atuação profissional e sobre outras áreas da sua vida que demonstram a força da individualidade e da persistência. Geralmente, diante de situações problemáticas vivenciadas nas escolas, como é o caso de trabalhar com uma turma de alunos, que se encontra no final dos anos iniciais do ensino fundamental, em que boa parte deles não alcançou o nível de leitura e escrita desejado para a etapa, os professores adotam uma postura de acomodação, pouco ou nada fazendo para mudar tal realidade e culpabilizando o sistema ou os professores anteriores pela situação.

Muitas vezes, entendendo que há um currículo a ser seguido para aquela série/ano, alguns educadores insistem numa proposta de trabalho da qual os alunos não conseguem se beneficiar, não assumindo uma posição que, de certa forma, pode subverter o sistema e contribuir para o sucesso escolar dos alunos com os quais trabalham.

No caso de Ester, relatando sobre a postura adotada enquanto professora, ela expressa indicadores sobre a sua capacidade de atuar segundo uma decisão própria, norteadas pelas suas convicções enquanto educadora, conforme constatamos nos trechos abaixo, decorrentes de diferentes sessões de estudo:

Eu já trabalhei numa quinta série aqui nessa escola, eu era professora de Português, e eu alfabetizei. Eu não quis nem saber, se iam me tachar disso ou daquilo. Eu parei simplesmente: o que é que eu estou fazendo aqui nessa sala? Eu como professora, que eu dou uma coisa e os alunos não sabem nem ler? Como é que eles vão saber substantivo. Eu disse “não!”. Alfabetizei (S3M, 2010).

Eu não sei se é porque foi colocado de uma forma que ninguém sabia decifrar, não sei. Mas eu, pelo menos, não gostei. E sinceramente, eu não adotava, não. Escondidinho, eu fazia do jeito que eu achava que era o certo (S5M, 2010).

Identificamos, no primeiro relato, a sua posição firme e pessoal em relação à turma. Para ela, não importava o que as demais educadoras da escola pensavam nem como as outras pessoas agiriam em situação semelhante. É comum haver, na subjetividade social das escolas, a concepção de que os alunos não conseguem se alfabetizar no tempo próprio pelo fato de terem dificuldades de aprendizagem ou por não terem interesse, desconsiderando as relações pedagógicas envolvidas nesse fenômeno. Certamente, essa concepção contribui para a falta de ações que visem à superação das lacunas existente na aprendizagem dos alunos.

Entretanto, Ester demonstra uma posição muito própria, que rompe qualquer imposição de crenças e de concepções negativas, comuns nas escolas. No segundo relato, ela fala de uma experiência pedagógica desenvolvida na escola, em momento anterior, em que ela não concordava com aquela forma de trabalho e, contrariando as orientações da gestão, desenvolvia sua prática pedagógica de acordo como compreendia ser melhor. Não é objetivo de nossa análise, no presente trabalho, indicar qual das duas abordagens trazia melhor contribuição para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos. O que nos interessa é ressaltar

a capacidade de persistência, a força da individualidade pessoal orientadas para a superação de situações problemáticas que envolvem a profissão, já que estas são importantes na regulação de uma prática pedagógica reconhecidamente criativa.

d) Clara orientação de futuro na esfera profissional, relacionada à função que exerce, atualmente, como educadora

Mitjáns Martínez (2008a) fala dos elementos que participam da criatividade no trabalho pedagógico, que são as configurações subjetivas do próprio educador e sua condição de sujeito, além das configurações subjetivas do espaço escolar e de outros espaços a ele vinculados. Dentre os elementos comuns às configurações criativas de pessoas com alto nível de criatividade no seu trabalho profissional, identificados na pesquisa empírica desenvolvida no campo da criatividade, está a clara orientação de futuro na esfera profissional.

Partindo de vários indutores, pudemos identificar indicadores de que Ester possui, em alguma medida, esse recurso favorecedor da expressão criativa. Embora ela possua curso superior e, também, um curso de Especialização, não se sente satisfeita com tal formação, tendo clareza sobre o que se propõe a conquistar, nesse sentido, em um período breve para melhor atuar em uma perspectiva inclusiva. Utilizamos alguns trechos das conversações e respostas do instrumento de complemento de frases para ilustrar o que acabamos de afirmar:

Também uma coisa que eu quero até colocar aqui, que me angustia muito. [...] eu me sinto mal formada, entendeu? E eu gostaria, assim, de ter mais clareza no meu trabalho (S3M, 2010).

22. Minha principal ambição: aprender Libras.

34. Minhas aspirações são: fazer uma graduação em Libras.

35. Farei o possível para conseguir: formar-me em Libras.

O fato de trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais e ter uma aluna surda matriculada na escola, associada ao modo como a profissão se constitui em sua configuração subjetiva, possivelmente desencadeou em Ester a necessidade de adquirir conhecimentos específicos de Libras, necessários para a comunicação com surdos e para facilitar o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Isso passou a se constituir num dos objetivos a atingir na esfera profissional, área de sua vida, a que ela atribui uma grande importância.

A forma comprometida e ativa com a qual Ester se envolveu no processo formativo, desencadeado por nossa pesquisa, também foi um importante indicador de sua clara orientação de futuro, utilizando as discussões e os estudos como meios de aprendizagem que, segundo ela, possibilitará ter uma melhor atuação num futuro próximo, na função que lhe foi designada na escola, que é a de oferecer o AEE, contribuindo, desse modo, com o processo educacional inclusivo.

e) Autodeterminação vinculada a uma orientação ativa para a superação

A autodeterminação é um elemento subjetivo importante para a expressão da criatividade no exercício da prática profissional, especialmente em uma perspectiva inclusiva, onde se tem a preocupação intencional de não deixar nenhum aluno excluído em seu percurso escolar. Trabalhar nessa perspectiva significa adentrar em um campo relativamente recente na área educacional, que constitui um desafio a ser enfrentado. Isso porque, historicamente, a escola esteve organizada para os alunos com características que favoreciam a sua adequação ao modelo escolar vigente.

A autodeterminação é um recurso relevante para o enfrentamento de situações adversas vivenciadas na escola, especialmente diante da complexidade inerente à efetivação da educação inclusiva. Alguns trechos das conversações forneceram indicadores sobre esse recurso na configuração subjetiva de Ester:

Olha, aconteceu um caso aqui numa quarta série. A professora aí, na hora do intervalo sempre dizia: aquela turma não quer nada, aquela turma não quer nada. A turma inteira, não é? Vai que um ou dois não queiram, mas a turma inteira. E eu era professora da sala de leitura. Aí chegou uma época aí que a gente ia fazer umas apresentações. Eu disse agora eu vou ver se essa turma não quer nada. Aí peguei, conversei com eles. Eu disse: - Olhem, a gente vai fazer... apresentar uma peça. Agora, eu vou depender de vocês, porque o sucesso dessa peça só vai depender dos atores. Daí, eles se interessaram. [...] Aí, a gente montou o cenário, quando foi no dia, esses meninos deram show. Sabe o que é show? Eu chega fiquei assim, de queixo caído. [...] Todo mundo aplaudiu de pé. E depois chegaram e disseram: - Essa era a turma que não queria nada? O pessoal ficou só perguntando. Quer dizer, isso prova que nem tudo é do aluno. Existe, claro, o aluno que tem "n" problemas, mas nem tudo é do aluno. Às vezes é uma prática que a pessoa não incentiva aquela criança a crescer (S5M, 2010).

Eu me lembro que a primeira vez que eu ensinei, eu fui até a minha supervisora e disse: - Eu não sei alfabetizar. Eu disse para ela: - Como é que eu vou fazer? Ela disse: - Você vai aprender a fazer por

si. Então eu fiquei tão assustada, sabe? Fiquei assustada porque nos meus estudos ninguém disse: - Você ensina assim. Aí, **lá eu vou pesquisar. Fui pesquisar para ensinar** (S5M, 2010). (Grifo nosso).

Agora, eu acho que toda vida eu tive problemas. Mas eu acho que os meus problemas me ajudaram a crescer (S7M, 2010).

Os indicadores revelam que, diante das situações complexas encontradas no exercício da sua profissão, Ester as enfrenta com autodeterminação, a qual está vinculada a uma ativa orientação para a superação. Nos trechos acima estão relatados fatos ocorridos em situações profissionais diferenciadas. Em uma delas a participante atuava na Sala de Leitura e, no outro momento, ela atuava como professora de uma turma de alfabetização. Observamos que, nas duas situações, a autodeterminação foi um elemento subjetivo que interferiu positivamente para a realização de suas ações profissionais.

f) Postura intencionalmente vinculada à mudança e à capacidade de criação do “novo” como características que permeiam as suas ações

Foram muitas as ocasiões, no decorrer da pesquisa, em que Ester expressou, espontaneamente, a sua intenção de intervir em diversas situações vivenciadas na escola para proporcionar melhores condições de escolarização aos alunos. Essa postura não se evidencia apenas na atualidade, quando ela assume uma função que, de certa forma, é mais abrangente, ou seja, não se restringe apenas a uma sala de aula. Ressaltamos que sua atual função requer um olhar mais sistêmico no que concerne à escola, já que a atuação na Sala de Recursos Multifuncionais implica na responsabilidade de assessorar, pedagogicamente, a todos os alunos que apresentem alguma necessidade especial, aos professores e, até, às famílias dos alunos.

Ester expressou o desejo de fazer uma campanha de brinquedos, no intuito de melhorar o momento de intervalo na escola, considerado como um momento de indisciplina e de falta de sistematização de ações educativas. Entretanto, essa iniciativa não se manifesta somente no seu momento atual de atuação profissional. Nos diálogos estabelecidos, identificamos que esse tipo de iniciativa vem acompanhando o seu percurso profissional, o que percebemos ser uma informação real, já que foi testemunhado por diversos colegas de trabalho e pelos registros

escritos e fotográficos que ela guarda, alguns dos quais tivemos a oportunidade de conhecer. Para exemplificar, utilizamos trechos das conversações e uma resposta advinda do instrumento de complemento de frases, que constituíram indicadores da presença desse recurso psicológico:

Na época em que eu fiz a campanha dos brinquedos eu era só professora, toda vida fui professora (S6M, 2010).

Agora toda vida é assim, eu trabalho na sala de aula, mas eu fico olhando a escola todinha, fico doidinha atrás de interferir. Aí, eu fiz uma campanha dos brinquedos aqui, cada professor dava a sua contribuição. Aí eu disse: - Olhe, os brinquedos estão aqui para a gente socializar na hora do intervalo porque eu acho que muita violência era a falta do que fazer (S6M, 2010).

Hoje, eu estou com um pensamento. Até disse a Amália: - Amália, vamos fazer a campanha dos brinquedos, jogo de basquete, boliche, bola pra gente conseguir incentivar esses alunos (S6M, 2010).

Também já trabalhei em segundo grau, com adolescentes. Também não trabalhei de forma tradicional. Eu trabalhava sempre procurando incrementar algumas coisas diferentes. (Entrevista, 2011).

20. O que mais me motiva: são os desafios.

Segundo Amaral (2006, p. 99), “[...] para expressar-se criativamente o sujeito não pode ficar limitado àquilo que a realidade lhe oferece. Ele precisa transcender o que já está posto”. Essa transcendência poderá ser favorecida quando a pessoa acredita nas suas próprias ideias e tem a firme convicção de que a mudança é possível. Sem essa capacidade, associada a tantas outras mencionadas, as mudanças não se efetivam.

6.3.2.2 Estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas pela professora Ester

Durante o curso da pesquisa, identificamos algumas estratégias criativas desenvolvidas por Ester, o que se mostra perfeitamente congruente com os elementos que integram sua configuração subjetiva atual, bem como com a postura de sujeito por ela assumida, na sua atuação profissional. A seguir, pontuaremos uma construção referente a tais estratégias, com base nas informações decorrentes dos diversos instrumentos de pesquisa utilizados:

- Diante da situação da falta de conhecimentos de Libras, por parte dos integrantes da escola – especialmente por parte das professoras que atuam no atendimento educacional especializado –, como um fator que compromete, consideravelmente, a aprendizagem de Juliana, a aluna surda a quem já fizemos referência, Ester procurou elaborar alternativas que contribuíssem para superar tal dificuldade. Uma delas foi a iniciativa de **estudar Libras autonomamente**, realizando pesquisas em diversas fontes para a aquisição dessa língua, passando a empregar os sinais que ia aprendendo em seu trabalho pedagógico com a aluna. Constatamos que os integrantes da escola faziam constantes referências a Ester como sendo a única pessoa naquela instituição que conseguia desenvolver um trabalho satisfatório com Juliana.
- O não oferecimento de cursos de Libras, por parte da SEEC/RN, levou-a a idealizar uma alternativa para resolução, que foi a **proposição de solicitar matrícula para ela e para a outra professora que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, na condição de alunas especiais, para cursar a disciplina de Libras**, em um dos cursos de formação de professores, oferecido pela UERN. Tal ideia foi motivada, também, pela circunstância de atuarmos como professora naquela universidade, o que, segundo ela, poderia ajudar a intermediar a concessão da matrícula, pelo fato de conhecermos mais de perto a realidade da escola em que elas atuavam e, simultaneamente, conhecermos os departamentos que compõem o campus universitário que ofertam tal disciplina. Na nossa compreensão, as ideias e as considerações de Ester revelam a sua capacidade para elaborar alternativas na solução de problemas, a partir dos elementos disponíveis em seu contexto de atuação, os quais, muitas vezes, não são percebidos por outras pessoas.
- Em relação ao mesmo problema, anteriormente mencionado, **sugeriu e liderou a elaboração de um documento para ser enviado à coordenação de educação especial, da 11ª DIREC, solicitando a**

realização de cursos de Libras para os professores e demais servidores da escola e a contratação de um tradutor/intérprete de libras para atuar na instituição, considerando a presença da aluna surda nos anos finais do ensino fundamental, cuja necessidade é orientada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

- Na organização dos horários do AEE, decidiu, estrategicamente, colocar Juliana – a aluna surda –, juntamente com Suzana – uma aluna que tem deficiência intelectual –, mobilizada pela ideia de poder intervir na zona de desenvolvimento proximal, gerando espaço para a criação de uma relação qualitativamente positiva, de modo a impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento das duas alunas. Tal decisão é importante porque, segundo a Teoria da Subjetividade, as operações intelectuais são inseparáveis do tipo de relação estabelecido entre professores e alunos, visto que a atividade intelectual está atrelada às emoções experimentadas nesse processo. Nossas observações levaram-nos a perceber o modo como, nesse caso, a professora **promovia, durante o AEE, situações relacionais que geravam laços afetivos entre ela e as alunas e das alunas entre si, que favoreciam o desenvolvimento da autoconfiança, da motivação e de outros importantes elementos subjetivos, intimamente implicados no processo de escolarização.** Um forte indicador dos laços de afetividade criados entre as duas alunas era a expressão de tristeza e de frustração de qualquer uma delas quando, eventualmente, a outra não comparecia ao horário de AEE, visto que elas tinham esse encontro três vezes na semana, no horário inverso ao turno em que estudavam nas classes regulares. Estratégia semelhante foi relatada por González Rey (2003), a partir dos dados de uma pesquisa realizada por Ivone Martins de Oliveira, em que uma aluna com problemas em seu processo de escolarização – tais como dificuldades de aprendizagem e de socialização –, experimentou uma mudança significativa a partir de um vínculo afetivo positivo, estabelecido com uma colega de classe. Tal situação transformou a produção de sentidos subjetivos por parte da referida aluna, tanto na sala de aula

como em outros espaços escolares, implicando em mudanças significativas em sua subjetividade individual, com grande influência sobre o seu processo de aprendizagem. A qualidade do relacionamento que se estabelece na escola entre alunos e educadores é um aspecto fundamental para que estes se envolvam de modo satisfatório com o seu processo de escolarização e deve constituir um elemento importante nas propostas educacionais inclusivas. Conforme pontua Jusevicius (2006) é necessário atentar para esse aspecto, buscando caminhos que favoreçam um bom relacionamento no espaço escolar, o que, na nossa compreensão, pode ser considerado como uma expressão da criatividade.

- **Identificou uma situação de exclusão que estava se dando na escola**, por ocasião da organização de uma aula-passeio, em que se estabeleceu, como critério, para a participação, na referida aula, o fato de o aluno ter um comportamento considerado adequado ao padrão escolar, além de ter boas notas ao longo do ano letivo. É importante situar que aquele fato pareceu “normal” ao olhar de alguns educadores, mas incomodou a alguns outros, especialmente aqueles que participavam da pesquisa. Contudo, além de identificar a situação como excludente e de discordar dela, foi Ester quem interferiu diretamente para que o critério estabelecido fosse desconsiderado, o que gerou profunda insatisfação por parte de uma das professoras. Essa professora, com base no critério orientado, resolvera devolver a taxa já paga por um de seus alunos, juntamente com a autorização de participação, assinada pela pessoa responsável, alegando que ele não atendia aos critérios estabelecidos para participar daquela aula-passeio. Diante disso, Ester decidiu intervir para evitar que ele fosse excluído, uma vez que o aluno demonstrava muita vontade de participar. Segundo o posicionamento de Ester, mesmo que o comportamento do aluno fosse indisciplinado e ele não tivesse boas notas, a sua participação em uma atividade prazerosa como aquela poderia mudar sua postura em relação aos estudos. Um aspecto que nos chama particular atenção é que Ester não tinha uma

responsabilidade direta para com aquele aluno, uma vez que ele não integrava o grupo dos que recebiam AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, em que ela atuava. Entre as participantes de nossa pesquisa, tal responsabilidade estava mais relacionada às professoras que atuavam na função de supervisão escolar, uma vez que orientam os professores em sua atuação pedagógica. Assim, observamos que a atuação profissional para Ester estava configurada como uma responsabilidade sistêmica, demonstrando comprometimento com toda a escola.

- **Elaboração de um projeto de artes** como forma de atrair os alunos com necessidades educacionais especiais para as atividades do AEE, desenvolvidos na Sala de Recursos Multifuncionais. Desde a instalação da sala de apoio, quando ainda era denominada “Sala de Apoio pedagógico Especializado”, há a denúncia por parte dos professores que nela atuam de que um dos principais problemas enfrentados para a execução de suas funções decorre da inconstância na frequência dos alunos nela matriculados, ou mesmo da resistência que apresentam ao AEE. Eles alegam que há certo preconceito por parte dos alunos, pois, na subjetividade social da escola, há uma representação de que os alunos que a frequentam são “doidos” ou “burros”, conforme a terminologia utilizada na instituição. A professora Dodô, por exemplo, que atualmente trabalha nessa sala, no turno vespertino, indicou esse problema como entrave à sua atuação. Diante desse fato, porém, Ester não ficou imobilizada, no nível da constatação e da denúncia, mas teve a iniciativa de elaborar uma alternativa com vistas à sua resolução. É interessante observar que ela afirmava não ter habilidade para trabalhos manuais, o que, à primeira vista, poderia tê-la desencorajado a empreender o projeto idealizado, que consistia, entre outras coisas, na confecção de diversos objetos manuais com o uso de material reciclável. Todavia, diante de sua limitação pessoal, ela teve a idéia de convidar a merendeira da escola para ajudá-la nesse projeto, pois sabia que esta possuía grande habilidade nessa área. Desse modo, o desenvolvimento do projeto foi satisfatório por dois

motivos principais: primeiro, porque realmente atraiu os alunos, sendo que, até mesmo alguns que não integravam o público-alvo do AEE, chegaram a procurá-la para também dele participarem. Segundo, porque ganhou notoriedade no contexto escolar, pelo modo como se conseguiu um bom nível de coletividade entre pessoas que exercem diferentes funções na escola, o que tem sido apontado como uma necessidade para a efetivação de práticas educacionais inclusivas (STAINBACK e STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2003).

- **Uso do sistema de comunicação como alternativa para contribuir com o desenvolvimento de recursos psicológicos fundamentais na constituição subjetiva de alunos com necessidades educacionais especiais**, a qual se relaciona intimamente com o funcionamento do sujeito nas diversas áreas de sua vida. Identificamos que, mesmo de forma intuitiva, Ester utiliza o sistema de comunicação como estratégia para o desenvolvimento de importantes elementos psicológicos dos alunos com os quais trabalha. Com independência de qualquer característica pessoal, essa estratégia é fundamental para o desenvolvimento psicológico humano. Todavia, quando se trata de pessoas com necessidades educacionais especiais, de modo particular, as que têm algum tipo de deficiência, tal aspecto se torna ainda mais relevante em virtude de toda a representação construída em torno dela, marcadas pelas baixas expectativas, pela limitação, pela incapacidade, dentre outros elementos que lhe são atribuídos. O uso intencional do sistema de comunicação se evidencia no constante diálogo que Ester estabelece com seus alunos, nas formas que o utiliza como meio de incentivá-los, de valorizar suas produções, de estabelecer relações de cumplicidade e de oportunizar a construção de vínculos afetivos entre os alunos no espaço escolar. Uma situação emblemática que ilustra bem essa construção ocorreu durante a realização do projeto de Artes, desenvolvido como parte de AEE, quando, além de emitir uma valoração pessoal sobre as produções dos alunos, ela costumava convidar outros profissionais da escola para apreciarem seus trabalhos, fazendo com que eles se sentissem

valorizados e motivados. Isso se dava porque ela acreditava que tal circunstância redundaria em desenvolvimento para eles, na dimensão subjetiva. Para González Rey e Mitjáns Martínez (1989), o processo educativo escolar demanda uma permanente inter-relação entre a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade, ou seja, dos recursos psicológicos que integram a configuração subjetiva da pessoa. Os recursos psicológicos, tais como a motivação, a autoestima, a autodeterminação, a capacidade de se propor projetos, dentre outros, são fundamentais para que as pessoas desenvolvam bem as suas ações em todas as esferas de suas vidas, inclusive nos processos de aprendizagem escolar. Os recursos subjetivos que integram a personalidade se desenvolvem a partir das múltiplas interações em que o indivíduo está imerso, sendo o sistema de atividade-comunicação um importante elemento para tal desenvolvimento. O sistema de comunicação distingue-se “[...] por uma atmosfera de liberdade, em que se estimulam as realizações individualizadas e promove-se a confiança do sujeito no desenvolvimento de suas próprias potencialidades” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a, p. 155).

Percebemos na professora Ester, uma configuração subjetiva que favorece a expressão da criatividade. Além disso, ela demonstra uma postura ativa diante do seu contexto de atuação, exercendo a condição de sujeito e não se deixando envolver pelos elementos limitadores da subjetividade social da escola e nem pelas circunstâncias objetivas desfavoráveis. Pelo contrário, tais elementos parecem funcionar como desafios, que ela enfrenta com determinação e consciência do seu papel para alcançar as mudanças necessárias. Assim, as estratégias criativas por ela desenvolvidas, ao longo do curso, podem ter sido desencadeadas em decorrência de sua participação num processo de formação, mas, também, tem uma relação com os aspectos subjetivos mencionados.

6.3.3 A supervisora Borboleta Lilás

6.3.3.1 Elementos subjetivos individuais identificados, relacionados com a expressão da criatividade

a) Grande motivação pela prática de trabalhos voluntários e dificuldades de atuar obedecendo a normas e a convenções, como as que integram o espaço escolar

Já abordamos, em itens precedentes, o importante papel da motivação em relação à área de atuação do sujeito, como elemento que concorre para que, nela, ele venha se expressar criativamente. Por mais que a pessoa obtenha uma boa formação teórica, em determinado campo profissional, sua atuação não se separa da dimensão afetiva. Nesse sentido, inferimos que a preferência e o prazer manifestos por Borboleta Lilás, muito mais pela atuação em outros espaços do que pelas atividades realizadas na escola em que trabalha, é um elemento que concorre para que ela não crie alternativas de mudanças, que tragam melhorias para a efetivação da inclusão escolar.

Desde o início dos nossos contatos, começamos a inferir a presença desse elemento subjetivo nessa professora, pois, nas participações que fazia durante os debates empreendidos, ela se referia, com frequência, à sua atuação em outros espaços nos quais atuava voluntariamente, causando-nos a impressão de que, para ela, os sentidos subjetivos da inclusão estavam mais relacionados ao trabalho desenvolvido nesses espaços, intimamente vinculados à inclusão social e a ações assistenciais. Contudo, em relação às ações diretamente relacionadas à educação inclusiva, não havia a mesma motivação, o mesmo sentimento de responsabilidade e o mesmo comprometimento.

O envolvimento pouco significativo com o processo de formação constituiu, para nós, mais um indicador de que ela não tinha muita motivação pelo exercício da atividade profissional. Embora tenha participado da maioria das sessões de estudo e participado bastante das discussões, deixou de realizar boa parte das atividades por nós solicitadas. Na entrevista, por exemplo, pedimos que ela nos falasse sobre as coisas que mais gostava de fazer, que lhe possibilitavam maior sensação de prazer e de realização. Durante o seu discurso, ela fez as seguintes considerações:

Olhe, eu ainda gosto muito da parte voluntária, demais do voluntariado. Ultimamente, eu estou dando uma ajuda a Dona Nena lá no Parati. Lá eu estou na parte... nessa parte também, tentando desenvolver com os idosos essa parte de trabalho manual pra ver se desenvolve a coordenação, que eles necessitam disso por causa do Alzheimer. No que você está com a mente ocupada, não é? E tenho a APAE, na parte também do voluntariado, pra arrecadar de tudo. Tenho a minha igreja e tenho aqui o colégio (Entrevista, 2011).

Um aspecto que nos chamou particularmente a atenção, nessa fala da supervisora, foi quando ela situou a escola (nesse momento, nominada por ela de colégio) dentro de um grupo de instituições em que ela desenvolvia, prazerosamente, atividades voluntárias. Tal fato nos fez levantar a possibilidade de que, para ela, o sentido subjetivo atribuído à atividade profissional esteja relacionado ao cumprimento de uma missão, à prestação de um serviço voluntário. A seguir, pontuaremos indicadores do instrumento de complemento de frases que nos forneceram outros indicadores sobre esse elemento subjetivo da participante.

- 02. Sinto-me feliz:** por fazer algo por alguém.
- 03. Gostaria de saber:** a cura para ajudar aos que sofrem.
- 04. Lamento:** a falta de amor, que o ser humano não possui.
- 12. Fico frustrada:** quando não consigo ajudar a alguém.
- 13. Serei mais útil:** ensinando o que sei.
- 28. Considero que posso:** fazer algo por alguém.
- 35. Farei o possível para conseguir:** melhorar o funcionamento da APAE de Assu.
- 37. Reflito constantemente:** sobre as desigualdades sociais.
- 38. Dedico a maior parte do meu tempo:** a leitura e ao trabalho voluntário.
- 40. Fico deprimida quando:** alguém pede ajuda e não consigo ajudar.

Consideramos bem significativo o número de vezes que ela fez referência à motivação pelo trabalho voluntário, no instrumento de complemento de frases, visto que esse instrumento é constituído de indutores indiretos. Por conseguinte, indicadores sobre a dificuldade de realizar um bom trabalho, quando precisa se adequar a horários rígidos, foram expressos nos seguintes trechos:

Agora, no colégio eu estou tendo dificuldades porque esse ano eu estou, assim, com o horário rígido, aquela coisa de você trabalhar todo dia na terça-feira. E o meu temperamento não é esse temperamento de você ter aquela rigidez de horário. Você tem que entrar de uma e sair de cinco e meia. Aí eu já tenho, assim... Desde que eu comecei a trabalhar é assim, eu tenho essa acessibilidade de

horários. Aqui eu vinha já de muito tempo, de manhã, de tarde e de noite. Precisa, hoje à noite, eu estou à noite. Precisa à tarde, eu estou à tarde. E eu estou tendo dificuldade de me adaptar. Eu passei quase dez anos na coordenação aqui. Aí eu estou tendo essa dificuldade de me adaptar a esse horário, de vir só nesse horário, eu não me adaptei. É o meu temperamento (Entrevista, 2011).

Ao elaborar o plano de ação, que constituiu a atividade de conclusão do processo de formação, ela propôs, como uma das metas a atingir: “inserir a escola nos projetos sociais existentes na sociedade”, o que, no nosso entendimento, também é um indicador do modo pelo qual a atividade ligada à dimensão social integra a sua configuração subjetiva atual. Reconhecemos a importância de trabalhar para que a escola não seja uma instituição desvinculada de outros projetos e espaços sociais, contudo, sua função deve ser, principalmente, voltada para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos seus educandos.

b) Inflexibilidade para redimensionar pontos de vista e posturas

Um elemento subjetivo frequentemente associado à criatividade é a flexibilidade (GUILFORD, 1994; AMARAL, 2006), o que nos faz compreender que a inflexibilidade interfere negativamente na expressão criativa, pois, para ser criativa, a pessoa precisa destituir-se da rigidez e vislumbrar novas possibilidades e caminhos alternativos para mudar determinadas situações. A mudança requer, portanto, flexibilidade em termos de concepções e modos de agir. Nesse sentido, entendemos que a postura inflexível dificulta uma prática pedagógica pautada pela criatividade, especialmente quando essa prática precisa ser desenvolvida em uma escola em que se deseja alcançar uma dimensão inclusiva e, cuja subjetividade social está configurada por elementos de sentido incongruentes com os princípios e com os fundamentos dessa perspectiva educacional.

Assim, a flexibilidade e a capacidade de conceber os fatos sob novas perspectivas tornam-se elementos de grande relevância para que a pessoa consiga intervir e contribuir para que as mudanças sejam consolidadas. Portanto, a inflexibilidade contraria o que acabamos de abordar e se constitui como um elemento que, juntamente com outros aspectos, pode dificultar consideravelmente a expressão da criatividade. As palavras expressas nos trechos a seguir, decorrentes

de discussões realizadas nas sessões de estudo, servem de exemplo de como a inflexibilidade é um elemento presente na configuração subjetiva de Borboleta Lilás:

E aí, o que é que nós?... Já fizemos palestras, estudos, todo mundo que está, que trabalha na área já sabe. Tudo no mundo já teve pra professor, nós, a secretaria, os funcionários da escola. Tudo a gente já falou sobre a educação especial, sobre a educação inclusiva. Maneira de avaliar e tudo, mas nós não fazemos (SV3, 2010).

Eu penso assim, em relação a Paulo Freire. Se eu for dizer isso eu sou crucificada. Mas, a realidade de Paulo Freire foi naquele tempo, ele fez com um grupo, a realidade agora é outra. Porque a gente pega Vigotsky, pega Piaget, pega isso e pega aquilo. E aqui é outra, a realidade daqui, de mundo, é outra. Então a gente não vai mais seguir tudo “ao pé da letra”, como o povo quer fazer. Consegue, não. Isso é utopia. Isso é utopia. Para mim é (S4V, 2010).

No primeiro trecho, ela demonstra uma rígida compreensão sobre a possibilidade de mudanças por parte dos integrantes da escola. Para ela, tudo já foi feito para redimensionar concepções e práticas na instituição com o intuito de efetivar a educação inclusiva, mas ninguém muda. No nosso entendimento, ela faz essa argumentação como forma de justificar a sua atuação na supervisão, que tem a função de possibilitar momentos de estudo na instituição e de orientar aos professores. Como essa função não tem sido desenvolvida de modo satisfatório, ela tende a atribuir certa culpa às demais pessoas, mas não consegue ter um pensamento flexível e sistêmico, que considere a conjuntura de todos os aspectos sobre os quais é necessário atuar para alcançar tal objetivo. A criação de alternativas de mudança, sem dúvida, tem uma íntima relação com a flexibilidade com que percebemos as situações, o que requer, em primeiro lugar, a firme compreensão de que elas podem ser mudadas.

A fala que consta no segundo trecho é decorrente de uma discussão em torno dos conceitos de inclusão, de integração, de educação especial e de educação inclusiva. Ressaltamos que, os autores por ela mencionados, não eram, naquele momento, objeto de discussão. Assim, entendemos que a referência feita a eles foi uma forma de expressar a sua discordância para com algumas ideias consideradas, na atualidade, como sendo mais inovadoras no meio educacional. Para ela, tais ideias não podem ser relacionadas à atual realidade das escolas.

Percebemos que ela não demonstra abertura para melhor compreender os princípios que norteiam a educação inclusiva, assim como diz discordar de muitas

ideias de Paulo Freire e de Vigotsky, embora possamos inferir que tem pouca leitura a respeito desses teóricos. Suas considerações sobre a temática estudada demonstram que ela continua se referindo à inclusão como sendo apenas o conjunto de ações inerentes à educação especial, embora a discussão tenha tido como foco uma conceituação mais ampla sobre tal conceito.

c) Uma visão predominantemente pessimista que lhe dificulta vislumbrar a possibilidade de mudanças

A orientação ativa para a superação na área profissional é tratada, na literatura, como um importante elemento integrante da configuração subjetiva, que se relaciona com a possibilidade de o sujeito se expressar criativamente nesse campo de atuação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a; 2008a). Para isso, é fundamental que a pessoa alimente uma visão otimista em relação aos fatos e à realidade na qual atua. Inferimos que, se, ao enfrentar situações difíceis, a pessoa só consegue enxergá-las como situações imutáveis e sem possibilidades de resolução, torna-se quase impossível que ela venha a se mobilizar e a criar alternativas de mudanças. Assim, consideramos que a manutenção de uma postura otimista diante da realidade em que atua, ainda que esta seja problemática, é uma condição imprescindível para que a pessoa possa se expressar criativamente.

Identificamos, ainda, em Borboleta Lilás, a presença de uma visão pessimista em relação à maioria dos fatos e das situações analisadas, o que entendemos ser um elemento incongruente com a criatividade. Alguns indicadores levaram-nos a perceber que há, na professora, uma forte tendência a delegar mais atenção aos aspectos negativos que aos positivos, o que já mencionamos no item anterior em relação à sua visão sobre a deficiência. Logo na primeira sessão, quando fazíamos o diagnóstico da realidade escolar em relação à efetivação da inclusão escolar, já notamos que ela ressaltava muito mais os limites que as possibilidades da escola. Em determinado momento, utilizou a seguinte expressão, que registramos em nosso diário de campo: “falar é fácil, difícil é fazer”.

À guisa de exemplo, relataremos uma sequência de falas por ela emitidas durante a terceira sessão de estudos, que utilizamos como indicadores para essa construção. Discutíamos sobre a necessidade de a escola reivindicar, da SEEC/RN, a contratação de profissionais que possam colaborar para a melhoria da

escolarização dos alunos surdos matriculados na escola, em virtude de suas necessidades específicas. Nesse momento, Borboleta Lilás entrevistou, dizendo:

O Estado não vai resolver pelo seguinte: estamos aqui, o caso da Escola Planeta Azul, a gente só tem Juliana. Mas, vamos dizer que nas escolas estaduais tem três ou quatro, o Instituto²³ tenha mais três... (S3V, 2010).

Por conseguinte, uma das participantes lembrou que, no turno noturno, há outro aluno com surdez e ela novamente entrevistou, dizendo que o referido aluno só quer bater nos demais. E continuou seu discurso, fazendo as seguintes ponderações, referindo-se ao mesmo educando:

Leandro está bem aquém [além] da realidade daqui, por isso que a escola não dá mais para ele, sabe por quê? Porque ele já trabalhou numa firma de camarão. Leandro lê tudo no computador, não tem o que ele precisa aqui dentro da escola, de jeito nenhum (S3V, 2010).

Embora reconheçamos a necessidade de considerar as dificuldades e as barreiras que podem limitar o alcance dos objetivos propostos na área profissional, seja de modo individual ou coletivo, o que ressaltamos em relação às considerações de Borboleta Lilás é a forma pessimista e reducionista através da qual ela analisa as situações vivenciadas em sua prática. Ao se referir a Leandro, inicialmente, diz que ele só quer bater, atentando apenas para um traço comportamental, que certamente tem uma relação com outros elementos, tanto de sua constituição pessoal, quanto relacional e contextual. Outros trechos contêm indicadores dessa construção:

Porque cada aluno ali tem uma diferença, uma diferença individual que a gente não pode atender àquela diferença (S4V, 2010).

Eles não estão dentro do modelo que a escola quer e nós também não temos outra coisa para oferecer a eles (S4V, 2010).

Quanto a parte, assim, da gente fazer alguma coisa, é porque é, assim... Um comprometimento muito grande. Você sabe que a gente tem que fazer alguma coisa aqui dentro da escola e além da escola porque quando a gente faz uma ação, uma ação não muda (S6V, 2010).

Em seu entendimento, a escola não atende às necessidades dos alunos. Entretanto, faz essas considerações como algo definitivo, não se colocando como

²³ Instituição escolar privada que mantém um convênio com a SEEC/RN.

sendo umas das pessoas responsáveis por efetuar algum tipo de mudança, como alguém que poderá desenvolver alternativas que venham reconfigurar tal situação, possibilitando reais condições de melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, o que caracterizaria uma verdadeira inclusão naquela instituição.

d) Falta de persistência e de força individual para o cumprimento das metas traçadas em sua atuação profissional

Os indicadores que concorreram para essa construção foram tomados, principalmente, a partir de situações vivenciadas ou relatadas pela participante, em que ela constata falhas na prática pedagógica desenvolvida na escola, demonstra preocupação em relação a ela, mas essas verbalizações ficam apenas no nível da constatação. Em muitas ocasiões, relata as dificuldades, aponta soluções, mas tais soluções não são postas em prática, o que indica uma falta de força pessoal para atuar em seu contexto, de modo a contribuir para que as melhorias sejam efetuadas.

Mesmo exercendo uma função de liderança, parece estar sempre à espera que as coisas melhorem a partir da ação de outros colegas de trabalho ou dos gestores. Uma situação que forneceu indicadores nesse sentido foi o relato sobre a sua saída da coordenação da escola para assumir a supervisão, quando foi incumbida de organizar alguns espaços pedagógicos, objetivando complementar o trabalho dos professores. Ao fazer o referido relato, ela fala do sonho de vê-los funcionando bem, mas não atinge seus objetivos por motivos diversos, os quais limitam a sua atuação. Vejamos alguns trechos, a título de exemplo:

Eu saí da coordenação eu fiquei com as implantações dessas salas de apoio. A multifuncional, a biblioteca com sala de leitura, a sala de multimídia, que é o laboratório de informática e pronto. Houve falhas, não vou dizer que não houve, porque até agora a gente não conseguiu montar a sala de vídeo, de multimídia. Que era o meu sonho (Entrevista, 2011).

Eu estou aqui super frustrada porque a sala este ano está desse jeito e eu ainda não consegui arrumar. Estou super frustrada (Entrevista, 2011).

Eu sou imediatista, quero logo as coisas de imediato, sabe? Imediatista eu sou demais. Eu quero um negócio, vamos fazer isso, fazer isso, fazer isso. Ah! Vamos marcar pra tal dia. Aí naquele dia não faz. No outro dia, aí pra outro dia... Ali já desandou. Já não

consigo mais, aí não consigo porque eu tenho esse ponto negativo até demais (Entrevista, 2011).

Observamos que, na configuração subjetiva desta supervisora, há uma tendência muito forte à desistência e, portanto, à negação da sua postura de sujeito, a partir da qual a pessoa reflete, questiona, elabora e executa alternativas de superação. Tais fatores interferem negativamente na expressão criativa, pois é a postura ativa e não adaptativa quem funciona como um elemento de fundamental importância para a criatividade (AMARAL, 2006).

e) Concepção sobre a inclusão escolar muito relacionada ao assistencialismo, a qual não favorece uma atuação profissional congruente com a sua efetivação

Conforme abordamos em item precedente, as concepções são elementos que integram a subjetividade individual e mediatizam as ações desenvolvidas pelos sujeitos. Tomando como referência as ideias de Markova (1996²⁴), Mitjáns Martínez e González Rey (2006) discutem o modo pelo qual uma visão naturalizada sobre os processos sociais vividos é um aspecto que conspira contra a possibilidade de mudanças, visto que, dessa forma, os sujeitos, mesmo inconscientemente, reforçam o *status quo* estabelecido. Ressaltam, também, que esse aspecto exemplifica um dos mecanismos que dificulta a emergência de mudanças nas instituições educativas.

Assim, uma concepção naturalista, em relação à forma como as pessoas que enfrentam alguma condição de exclusão são atendidas pelos diversos segmentos sociais, dificulta o alcance do verdadeiro processo de educação inclusiva. Referimo-nos a esta perspectiva educacional como a possibilidade de a escola desempenhar plenamente o seu papel, garantindo condições para que todos os educandos atinjam níveis satisfatórios de aprendizagem e de desenvolvimento. Na nossa compreensão, a concepção de inclusão, como forma de assistencialismo, confunde o seu sentido real e pode funcionar, nas instituições escolares, como um impedimento das ações dos educadores, que, norteados por uma concepção equivocada, mesmo sem ter

²⁴ MARKOVA, I. Toward an Epistemology of Social Representation. **Journal for theory of social behaviour**. Vol. 26, nº 2. 1996.

consciência, continuarão a desenvolver uma prática incongruente com os princípios que a fundamentam.

No caso da supervisora Borboleta Lilás, identificamos alguns indicadores de que a sua concepção sobre a inclusão estava configurada por elementos de sentido relacionados ao assistencialismo e às ações que garantissem tal condição aos alunos, o que, certamente, lhe satisfazia enquanto educadora e funcionava como uma barreira para a reconfiguração do seu trabalho na escola, de modo a colaborar para a efetivação de um verdadeiro processo inclusivo.

Nas discussões em torno do conceito de inclusão, quase sempre, ela estabelecia relações entre esse conceito e as ações que desenvolvia em instituições filantrópicas e associações comunitárias. Esse fato nos serviu como um indicador da presente construção. Vejamos alguns trechos que, também, exemplificam-na:

Então, quando veio a inclusão para a escola eu não tive dificuldade nenhuma. Até pela vivência que eu já tinha, pelo meu trabalho voluntariado que a gente sempre está nessas coisas. Eu também tenho... Em Mossoró tem um orfanato das freiras e sempre eu estou por lá dando curso aos meninos, ensinando artes plásticas, tudo. Nos finais de semana quando eu vou pra Mossoró. Pela manhã eu estou por lá. E lá a gente tem muitos que as famílias abandonam e elas ficam tratando eles lá, como se fossem mães. E quando a gente recebeu esses alunos na escola, eu não tive dificuldade com eles, não é? (Entrevista, 2011).

Até agora a dificuldade maior de nós que trabalhamos na escola, que eu tenho, é fazer esse pessoal que trabalha comigo, assim, os meus professores, é na parte de avaliação. Porque eles [alunos que apresentam deficiência] vêm pra escola com outro propósito. Eles vêm para se sociabilizar (Entrevista, 2011).

Em um diálogo estabelecido na entrevista, discutíamos sobre o que Borboleta Lilás fazia ou pretendia fazer no sentido de colaborar para que a escola se tornasse mais inclusiva.

A gente está procurando os grupos de apoio que a cidade tem como Conselho Tutelar, Alcoólicos anônimos. A gente está usando, nessa parte, as campanhas sociais que a gente tem. A gente está tentando inserir eles dentro das comunidades que eles têm, pra ver se eles implantam mesmo dentro da comunidade. [...] um grupo de debates sobre os jovens, formar grupo de jovens dentro mesmo da própria comunidade, porque ali eles têm um ponto de encontro, eles têm uma discussão. A gente já conseguiu até na Lagoa do Ferreiro de Dentro, que agora é uma comunidade, era uma comunidade rural aí passou a ser comunidade urbana e lá os meninos têm o trabalho de

grupo de dança, de teatro, junto da Igreja Católica, muito bom. E eles estão se prontificando pra trazer pra Lagoa do Ferreiro de Fora, que já é uma comunidade mais urbana. E eles têm lá um grupo muito bom e eles estão se unindo e a gente está tentando fazer isso. No “Feliz Assu”, a gente está tentando junto com o agente comunitário de saúde de lá. Ele está se prontificando a montar um grupo de teatro. Tudo isso pra ver se mantém esses jovens ocupados, não é? A escola já abriu, a gente tem a capoeira. [...] O campo de futebol ali de trás é cedido pra comunidade porque eles se integram os alunos da escola junto com os da comunidade. Então, a gente está trabalhando nesse... Dessa maneira (Entrevista, 2011).

Apesar de ter feito um longo relato, falando de muitas ações que considera uma tentativa de colaborar com a inclusão, nenhuma delas estava diretamente relacionada ao trabalho pedagógico escolar, o que nos serviu como mais um indicador da presente construção.

5.3.3.2 Estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas pela supervisora Borboleta Lilás

Durante o curso da pesquisa, não identificamos nenhuma estratégia desenvolvida por Borboleta Lilás, que possamos classificar como uma estratégia criativa, visando à efetivação da educação inclusiva na escola campo de investigação.

Desse modo, compreendemos que a participação no curso de formação não foi uma condição suficiente para que Borboleta Lilás passasse a desenvolver um trabalho mais criativo na instituição. Essa realidade revela que outros elementos estão envolvidos na expressão da criatividade. No caso dessa supervisora, percebemos que os elementos, atualmente integrantes da sua configuração subjetiva, são incongruentes com a expressão da criatividade. Além disso, ela parece se acomodar diante das circunstâncias que surgem no seu cotidiano, não tendo uma postura ativa que contribua para as mudanças que a implantação das políticas educacionais inclusivas demanda.

6.3.4 A supervisora Sol

6.3.4.1 Elementos subjetivos individuais identificados, relacionados com a expressão da criatividade

a) Elevado nível de motivação pela profissão, sendo essa uma tendência orientadora de sua personalidade

De acordo com Mitjáns Martínez (2003a, p. 61), “[...] o sujeito é criativo justamente naquelas áreas em que se concentram suas principais tendências motivacionais, as quais se constituem como formações motivacionais, já que integram não um, mas um conjunto de necessidades e motivos do sujeito”. Alguns elementos forneceram fortes indicadores de que a atuação profissional ocupa um lugar de destaque na vida de Sol. Esse fato implica numa motivação para a sua atuação, mobilizando o seu envolvimento afetivo em relação à profissão e, também, ao processo de formação, que não se dissocia da profissão. Elegemos os seguintes trechos do instrumento de complemento de frase para ilustrar a nossa construção:

- 09. Sinto necessidade:** de estudar sempre mais, mais e mais.
- 18. Desejo:** paz, compromisso e responsabilidade dos profissionais que fazem educação.
- 21. Meu trabalho:** é a minha realização pessoal e consequentemente profissional.
- 22. Minha principal ambição:** vê nosso país hexa campeão²⁵ em educação.
- 26. A família:** é o porto seguro, meu primeiro plano de vida feliz, o segundo, meu trabalho.
- 38. Dedico a maior parte do meu tempo:** lendo.
- 40. Fico deprimida quando:** nunca havia sentido esse sentimento. Quando me afastei do trabalho quase fui pega, mas fugi rapidamente.
- 42. Desejo elaborar:** um plano de ação que consiga, quem sabe, atingir nosso ideal de educação de qualidade.
- 46. Meu maior prazer:** seria poder gritar para todo o mundo ouvir: “o Brasil é hexa campeão em alfabetização”.

Consideramos importantes todos esses dados, visto que a maioria decorre de indutores indiretos. Entretanto, ressaltamos a relevância da resposta ao indutor de número 26 que, embora se relacionasse à família, sua resposta contempla a importância que tem a profissão em sua vida, conferindo-lhe grande significado em relação à presente construção. Outros indicadores são decorrentes de falas da entrevista:

²⁵ Informamos que esta frase, bem como a de nº 46, foi construída numa analogia com o futebol, pois esse instrumento de pesquisa foi aplicado no ano de 2010, quando se realizava a Copa do Mundo de Futebol, na África do Sul e, caso o Brasil vencesse, tornar-se-ia hexa campeão mundial de futebol.

Eu não me via professora, mas são os caminhos. Hoje, é tudo o que eu mais queria fazer na vida e não sabia que era isso que eu queria. Me identifico muito, gosto muito, tenho amor pelo que faço mesmo (Entrevista, 2011).

O que eu faço hoje, o que eu penso de fazer amanhã é sempre movido por uma motivação muito grande. Em momento nenhum eu me sinto desmotivada pra fazer (Entrevista, 2011).

A profissão, como uma tendência orientadora da personalidade de Sol, mobiliza a realização de ações concretas, que colaboram para uma reorganização da escola, no desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade, tão importante para que esta seja, de fato, inclusiva. A produção de sentidos subjetivos na atuação profissional se relaciona com o prazer que ela sente na sua prática, a qual não é exercida, simplesmente, como um meio de aquisição de sustento financeiro, mas como uma forma de realização pessoal.

b) Capacidade de se propor projetos e de consolidá-los

A capacidade de se propor projetos é um elemento subjetivo, que participa da regulação das ações dos sujeitos, conforme abordado anteriormente, no item “b”, referente aos elementos subjetivos individuais identificados na professora Ester. Mitjáns Martínez (2003a, p. 62) discute que uma característica da tendência orientadora da personalidade é “[...] a elaboração consciente por parte do sujeito e seu esforço na consecução de seus fins e propósitos, ou seja, o envolvimento afetivo do sujeito em uma esfera de atividade que lhe resulte altamente significativa”. Um indicador, nesse sentido, foi construído através do seguinte relato:

Esse ano eu estou entrando mesmo na sala de aula, eu estou fazendo esse trabalho na sala de aula. No meu entender, na minha concepção não era eu quem teria que fazer esse trabalho, mas o professor, diretamente. Porque não há ninguém melhor do que ele pra identificar. Porque aqui, ele enquanto professor, ele iria refletir melhor, ele ia pensar, ele ia ver, analisar direitinho (Entrevista, 2011).

No relato da professora Sol, percebemos que a necessidade de intervenção, nas salas de aula, cujos professores são por ela orientados, não fica no nível da intencionalidade. Embora saiba que determinadas tarefas competem diretamente ao professor, quando este não se dispõe a fazer, ela mesma faz, o que, na nossa

compreensão, indica uma postura ativa relacionada à proposição de metas e determinação para executá-las. Outros indicadores dessa construção foram advindos dos seguintes trechos:

Eu estou fazendo porque eu, eu já disse: Enulaj, pelo amor de Deus, continuar desse jeito não dá! Eu vou ter que fazer outra coisa porque eu não vou ficar aqui fingindo, fazendo de conta que estamos fazendo, o aluno fazendo de conta que está aprendendo, a gente vai parar, vai identificar de perto o problema pelo menos pra amenizar. Ou começar para, futuramente, ter uma resposta positiva desse trabalho (Entrevista, 2011).

Senti também vontade, antes de terminar meu curso de Pedagogia, eu queria muito trabalhar com professores. Fazer um trabalho com professores. Na época, eu estava na direção e, na primeira turma de supervisão que surgiu lá, que a UERN ofereceu, eu não pensei duas vezes. Essa foi uma das muitas vezes que eu não pensei duas vezes. Nem de ligar pra casa pra combinar com o marido para ver se dava certo. Surgiu a oportunidade para formar uma turma de supervisão pedagógica pela manhã, eu não pensei duas vezes, já mandei botar meu nome como pretendente. E, graças a Deus, deu certo. Também me identifiquei e fui buscar aquilo que eu queria e é o que eu faço hoje, também procurando ajudar (Entrevista, 2011).

Sou super motivada, nada nem ninguém desse mundo me desmotiva a nada. Quando eu coloco aquilo como objetivo na minha vida, como meta, ah Leida, tenha santa paciência... (Entrevista, 2011).

Eu estou colocando a minha trajetória de busca e de querer. Eu foco, quero, tenho paciência, não sou uma pessoa ansiosa, não fico “ah! Isso não vai acontecer. Ah! Meu Deus!”. Não! Eu sou muito tranquila, eu foco, eu estabeleço e vou fazendo os meus caminhos (Entrevista, 2011).

Na nossa compreensão, os relatos acima evidenciam a capacidade de se propor projetos e a determinação de Sol para que tais projetos sejam consolidados. Ela demonstra não se acomodar com a situação desfavorável que a escola enfrenta em relação ao insucesso dos alunos. Essa postura ativa por parte dos educadores é muito importante para que a escola ofereça as respostas educativas que a filosofia da educação inclusiva propõe. Além disso, ela expressa uma grande motivação pelo trabalho e relata o modo como estabelece as metas, que orientam a sua prática. Tais elementos são fundamentais para a elaboração de estratégias criativas que possibilitem a efetivação da educação em uma perspectiva inclusiva.

c) Orientação voltada à superação e à proposição de alternativas para efetuar mudanças

O fato de Sol expressar constantemente a sua disposição para vencer as dificuldades e a confiança na possibilidade de intervir para superá-las constituiu-se como um significativo indicador da presente construção. Na escrita do minimemorial, por nós proposto, ela relatou, na dimensão profissional, uma situação que constitui indicador desse elemento. Tratava-se de uma experiência ocorrida quando ela exercia a função de professora, em que um aluno, com acentuada dificuldade de relacionamento, fora rejeitado por uma de suas colegas, sendo, assim, transferido para a sua sala de aula.

Diante do desafio, sua atitude foi de superação, para a qual utilizou, como estratégia o estabelecimento de uma relação de aceitação e de diálogo, a organização de grupos de trabalho e a atribuição de tarefas e responsabilidades, como forma de contribuir para que ele adquirisse confiança em si mesmo e o sentimento de aceitação.

O instrumento de complemento de frases também forneceu indicadores nesse sentido, conforme segue abaixo:

13. Serei mais útil: enfrentando os pessimistas e acreditando que um dia será diferente.

20. O que mais me motiva: a certeza de que todas as incertezas que vivemos hoje serão diferentes amanhã.

Alguns trechos de fala foram escolhidos para essa construção, conforme apresentaremos na sequência:

Isso aqui requer trabalho. Requer conhecimento. Não que eu tenha esse conhecimento e que o professor não tenha. Porque eu também estou buscando fontes de informações. Porque você sabe que, na faculdade, não ensinam a gente. É só uma visão geral. As teorias, a gente vai buscar pra se fundamentar, se tiver vontade. Você sabe que muita gente não tem vontade (Entrevista, 2011).

Uma das coisas que mais poderiam me barrar pra que eu até nem chegasse a ser professora era, principalmente a questão da timidez, o medo de falar. Essas são assim as características que são o maior desafio. Elas funcionam pra mim como um desafio (Entrevista, 2011).

Na entrevista, a supervisora fez relatos sobre a sua atuação, discutindo a necessidade de conhecimentos para desenvolver uma boa prática, que nem sempre os educadores têm. Nesse sentido, um aspecto relevante em sua postura é a atitude que assume diante do desconhecido, ou seja, quando sente dificuldades e reconhece que seus conhecimentos, em determinada área, não são satisfatórios não fica paralisada, mas busca superar essas lacunas. Tal atitude é imprescindível para que o sujeito possa ter uma atuação criativa.

d) Capacidade reflexiva em relação ao seu contexto que a impulsiona a agir como sujeito

Segundo González Rey (2005b, p. 36), “[...] um dos elementos que definem a condição de sujeito é a reflexão, isto é, a capacidade de produção intelectual permanente no curso da vida”. Por outro lado, a condição de sujeito, exercida pelo educador, é o que lhe permite uma atuação ativa, com possibilidades de efetuar mudanças nos seus contextos de atuação, o que em si, já pode ser considerado como uma expressão da criatividade.

A postura ativa e reflexiva de Sol, durante os encontros de pesquisa, indica a importância da criação desse tipo de espaço na instituição escolar, onde os educadores poderão pensar sobre si e sobre a realidade em que atuam, tal como propõe Freire (2001, p. 43), para quem “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”.

O instrumento de complemento de frases forneceu importantes indicadores sobre a postura reflexiva dessa professora, tais como os que pontuaremos a seguir:

03. Gostaria de saber: o porquê de não ser dada à educação o valor que ela merece.

04. Lamento: porque o discurso dos que fazem as leis nesse país com relação à educação não passa de palavras trocadas ao vento. Na prática, pouca coisa de comprometimento e responsabilidade acontece.

10. Sonho: viver num país onde não haja analfabetos e nem pessoas passando fome, mas vivendo dignamente.

12. Fico frustrada: quando vejo alunos e alunas mandado(a)s para casa por indisciplina e outros motivos banais.

Outros indicadores são decorrentes de trechos de falas das sessões de estudo e da entrevista:

Nossa maior dificuldade é o próprio professor que diz: eu não estou motivado, eu não suporto está em sala de aula. Se você não suporta está em sala de aula, como é que você vai suportar trabalhar com a diversidade? (S4V, 2010).

São “n” questões. Entre elas eu vejo, principalmente, essa questão, vamos dizer assim, que a gente sempre discute. Eu não dou uma boa aula ou eu não estudo porque eu não tenho uma dedicação exclusiva. A gente fica a pensar, seria isso mesmo um dos maiores problemas que leva o professor a não fazer aquilo que deveria fazer bem feito na sua aula (Entrevista, 2011).

O exercício da reflexão é vital para que a pessoa possa expressar-se criativamente, pois tal exercício produz uma compreensão mais ampla dos fatos, podendo tensionar os sujeitos a criarem novas ideias, soluções ou produtos necessários em seus contextos. Ressaltamos, nesse sentido, que a atitude reflexiva dessa participante a conduziu a desenvolver uma postura ativa diante da realidade vivenciada na escola e, com base nas ideias e nos conceitos discutidos nas sessões de formação, posicionou-se, em alguns momentos, contra ideias estabelecidas por outros educadores, as quais contrariavam os princípios educacionais inclusivos.

e) Audácia que se manifesta na expressão personalizada e em posturas que rompem com o estabelecido

A audácia, como elemento subjetivo favorecedor da criatividade, ganha importância quando se pretende trabalhar para tornar possível, de fato, a educação inclusiva. Sua efetivação requer atitudes diferenciadas, que rompam com os inúmeros elementos que a dificultam, dentre as quais estão: as crenças, as representações sobre o papel da escola e sobre os alunos capazes de se escolarizarem com sucesso; a forma como o currículo é estruturado, dentre outros.

Percebemos que a audácia impacta a prática profissional da supervisora Sol, pois a sua capacidade de análise, questionamento e reflexão oportunizam-lhe uma posição de autonomia e independência. A audácia permite-lhe expressar suas posições, mesmo quando não correspondem às da maioria. Como exemplo, apresentamos os seguintes trechos, oriundos da entrevista e de uma das sessões

de estudo, que trouxeram indicadores sobre este elemento da configuração subjetiva de Sol:

Interessante, também, Leida, que esse passeio já estava programado desde o ano passado. E a diretora tinha na idéia dela... A idéia dela era justamente que os bem comportados eram que deveriam ir para esse passeio. E assim, ela jogou a ideia e aí pronto. Aí, eu chamei a coordenadora assim e disse: - Enaluj, esse negócio está errado. Como é que a gente vai aceitar? Que nós estamos estudando a inclusão escolar e como é que a gente, diante de uma situação dessa, de um passeio, uma coisa que vai valorizar o nosso aluno, ele vai se sentir valorizado, nós vamos aceitar essa decisão? Mesmo aqueles que não querem... que os professores dizem – porque eu não aceito nunca essa idéia de que eles não querem nada. Está faltando alguma coisa que eles não estão interessados na aula, mas que eles querem alguma coisa, eles querem (S7V, 2010).

Eu digo muito: a gente tem que parar e fazer a escola como a gente entende a escola aqui. Não é ficar ouvindo o que a DIREC quer que a gente faça, não, porque acaba atrapalhando (Entrevista, 2011).

É essa questão, é gritante mesmo essa situação. O pessoal não concorda, não gosta. Comigo não tem esse problema, não deixo de fazer o que pode ser melhor. O que vai ser melhor. Se é ou se vai ser, não sei. Mas as outras pessoas já não pensam da forma como eu penso. E eles não estão, assim, motivados a fazer (Entrevista, 2011).

Considerando a existência de autoritarismo por parte da gestão escolar, como um elemento presente na subjetividade social da escola, que interfere negativamente na estrutura e funcionamento do trabalho pedagógico na instituição, conforme já abordado neste capítulo, entendemos que a audácia é um elemento capaz de contribuir para que ocorram mudanças nas práticas, atualmente desenvolvidas. A postura audaz revelada pela supervisora no primeiro relato, por exemplo, indica a importância desse elemento para que se consiga romper com as barreiras que dificultam um trabalho educacional congruente com os princípios educacionais inclusivos.

f) Persistência para o alcance dos seus propósitos

O comportamento criativo, compreendido como expressão da subjetividade, em suas dimensões individual e social, é mediatizado pela capacidade de persistência do sujeito. Essa característica indica, de algum modo, a postura ativa e

não passiva diante das situações que a pessoa enfrenta no dia-a-dia. O fato de ser persistente tem uma forte relação com a autodeterminação, tornando-se um elemento subjetivo de grande valor para os profissionais da educação, que lidam com sérias dificuldades no exercício de sua profissão.

Nesse tipo de contexto, as pessoas pouco persistentes, certamente têm menor probabilidade de criar alternativas inovadoras, podendo ser desencorajadas de levar adiante os seus propósitos em decorrência das barreiras que se apresentam constantemente. O fato de insistir, reiteradamente, na realização das atividades que propõe em seu contexto de trabalho, foi para nós um forte indicador dessa característica em Sol. Utilizamos, também, trechos das sessões de estudo e da entrevista realizada, que fornecem indicadores sobre a presente construção:

Daqui a pouco chega o final do ano e a gente não consegue quase nada. Pra dizer assim: fez agora, é para ser agilizado na hora, é pra ser encaminhado logo. Tudo a gente esbarra nessa dificuldade. **Não é que esbarra porque eu não me canso nunca.** É uma, é uma... É uma cacimba em que a água jorra sempre, sabe? Não me canso, não me canso de fazer. Mas, vejo que as coisas poderiam funcionar melhor e a gente ter mais organização (S8V, 2010).

Eu uso muito da palavra, do convencimento do meu ponto de vista, sabe? Pra fazer a pessoa entender. Quando eu acredito, eu vou até o fim (Entrevista, 2011).

No primeiro trecho, ela aponta uma das dificuldades que enfrenta para o alcance dos seus objetivos de trabalho, referente à falta de engajamento e de compromisso por parte de muitos dos seus colegas de trabalho. Entretanto, mesmo nessas circunstâncias, a persistência é um elemento que a ajuda a prosseguir, pois, como ela mesma afirma, não se cansa nem desanima com as adversidades. No segundo relato, volta a afirmar a sua força pessoal, o que consideramos de grande relevância para que o educador possa criar algo novo e valioso capaz de melhorar o contexto educacional em que atua.

6.3.4.2 Estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas pela supervisora Sol

- Durante o processo de formação, uma questão elucidada nas discussões que se constituiu como um elemento sobre o qual as participantes manifestaram preocupação e mobilização – pelo menos

no nível da intencionalidade –, para sobre ele intervir, foi a constatação do baixo nível apresentado pelos alunos em relação à aquisição da leitura e da escrita. Diante disso, constatamos que Sol, juntamente com Maria, elaborou uma estratégia de intervenção, que consistiu na **organização e na aplicação de testes de leitura a serem realizados bem no início do ano letivo, cujo objetivo era identificar as necessidades dos alunos no que concerne à aquisição da leitura e da escrita**. Com base em tal diagnóstico, passariam a orientar os professores a reelaborarem suas propostas pedagógicas, considerando a singularidade de seus educandos. Embora essa medida pareça bastante comum na maioria das instituições escolares, naquele contexto, ela se apresentava como uma medida inovadora. Inferimos que aqueles que têm uma concepção de educação inclusiva pautada, preponderantemente, pela ideia da inserção de alunos que constituem o público-alvo da educação especial na escola regular, provavelmente não associarão essa estratégia a uma alternativa que pode contribuir para a sua efetivação. Entretanto, na nossa compreensão, não é possível falarmos de inclusão numa escola em que um número expressivo de educandos não consegue sequer ser alfabetizado.

- **Uso adequado do sistema de comunicação** como alternativa para evitar a evasão dos alunos, especialmente daqueles com maiores dificuldades de relacionamento, considerados indisciplinados e desinteressados pelo seu processo de escolarização. Essa estratégia era utilizada com os professores, uma vez que ela tinha o papel de orientá-los por exercer a função de supervisora. Assim, frequentemente, ela realizava conversas individuais com os professores que estavam sob sua orientação. Percebemos que essas conversas eram significativas por serem utilizadas não apenas para apontar as falhas cometidas, mas para ressaltar os pontos positivos de suas práticas e para valorizar as suas atividades e as suas iniciativas, o que é muito importante para o desenvolvimento de recursos subjetivos importantes relacionados com as ações dos professores. A

sua atuação junto aos professores tinha, assim, uma interferência direta nas práticas que desenvolviam com os alunos, pois, ao se sentirem mais valorizados e motivados, esses professores também se envolvem mais afetivamente com os seus alunos, o que poderá trazer melhores resultados em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

- Na mesma direção da estratégia anterior, Sol **utilizava textos diversos** nas reuniões com os professores, como alternativa para sensibilizá-los em relação à inclusão. Nesses momentos, a audácia era um importante elemento que ajudava na sua atuação, pois precisava ser incisiva em suas ideias, que se contrapunham às da maioria dos professores com quem trabalhava. As ideias a que nos referimos estavam relacionadas ao papel da educação, às possibilidades e às singularidades dos alunos, às possibilidades de atuação dos próprios educadores junto aos alunos para que estes pudessem avançar em seus processos de escolarização, dentre outros. Assim, nas discussões, ela poderia acabar sendo persuadida pelos argumentos da maioria, o que não ocorria pela sua força da individualidade.
- No episódio em que a diretora propôs a definição de normas para o início do ano letivo de 2011, tais como a transferência de alunos com histórico de evasão ou de reprovação e o impedimento de entrada à escola pela falta de fardamento, **Sol se posicionou contra as suas ideias e mobilizou os colegas** para não aceitarem tal decisão, que ela concebia como excludente. Ao tomar conhecimento da proposta da diretora, ela procurou, inicialmente, as colegas que participavam da nossa pesquisa, pois entendia que todas compartilhariam da sua ideia pelo fato de terem construído, coletivamente, uma nova compreensão em torno da educação inclusiva. Posteriormente, ela articulou os demais colegas, convencendo-os a discordar da proposição da diretora.

- **Reorganizou um grupo de estudo na instituição**, tendo, como foco a temática da inclusão. A criação de um grupo de estudos já havia sido idealizada e iniciada, sob a sua liderança, fato que nos foi relatado por ela e por outras participantes. Entretanto, esse grupo não se firmara por motivos diversos. A partir do processo de formação, identificamos que a capacidade de reflexão e de se propor metas e projetos foram elementos importantes para que Sol percebesse a grande necessidade da reorganização desse espaço para estudo e para discussão coletiva no contexto escolar. Um aspecto que nos chamou a atenção foi a sua persistência para levar adiante o seu propósito. Mesmo sem contar com a participação de um grande número de educadores, ela decidiu reorganizar o grupo de estudos, acreditando que a persistência dos participantes atuais conseguirá mobilizar os demais, gradativamente.
- Nas turmas de correção de fluxo, existentes na escola, é frequente ocorrer evasão, em decorrência de inúmeros fatores que interferem na regularidade do processo de escolarização desses alunos. Assim, para que eles estejam, de fato, incluídos, torna-se necessário que a escola se organize melhor e faça um trabalho diferenciado, visando à superação das barreiras que concorrem para que eles voltem a se evadir, possibilitando, assim, condições para que alcancem níveis satisfatórios de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse sentido, identificando e se comprometendo com o problema, Sol **realizou reuniões com os professores que atuam nas turmas, orientando-os a incorporarem, em suas práticas, além de atividades didático-pedagógicas mais diversificadas, um sistema de comunicação diferenciado**, buscando estreitar laços afetivos entre professores e alunos e entre os próprios alunos, o que consideramos como um aspecto importante no processo de ensino e de aprendizagem.
- Buscando contribuir, também, para a resolução do problema apontado anteriormente, ela organizou uma reunião com os pais, no intuito de estabelecer uma melhor parceria com as famílias. Para isso, orientou

os professores para que elaborassem **uma carta-convite personalizada** para cada família, onde, de modo particular, o professor falaria um pouco do aluno, ressaltando suas potencialidades, pois, na sua compreensão, uma carta-convite com tais características seria importante para demonstrar o cuidado singular e o zelo do professor para com o seu aluno.

Assim como ocorreu com a professora Ester, identificamos em Sol a presença de muitos elementos subjetivos, bem como o exercício da condição de sujeito, que são favorecedores da expressão criativa. Acreditamos que o curso mobilizou essa participante não apenas pelas atividades propostas, que tinham a intenção de contribuir para uma postura mais ativa pelas participantes, mas, também, pelos elementos que integram a sua configuração subjetiva atual, impulsionando-a a elaborar estratégias de grande valor para tentar possibilitar a efetiva inclusão de todos os alunos.

6.3.5 A professora Dodô

6.3.5.1 Elementos subjetivos individuais identificados, relacionados com a expressão da criatividade

a) Pouca motivação pelo exercício profissional em decorrência da proximidade da aposentadoria

Na construção da informação relativa às outras participantes da pesquisa, discutimos a importância da motivação em determinado campo de atuação para que o sujeito venha se envolver afetivamente e se expressar criativamente nesse campo. No caso da professora Dodô, vários indicadores nos fizeram compreender que, na atualidade, ela não se encontra motivada pelo trabalho. Em relação ao trabalho pedagógico, Mitjáns Martínez (2008a, p. 77) ressalta que “[...] a implicação motivacional com o objetivo central de ensinar e educar revela-se como essencial”.

A identificação desse elemento subjetivo nos causou certa estranheza, uma vez que, por ocasião da pesquisa anterior, quando Dodô exercia a função de diretora, percebemos que ela demonstrava muita empolgação pelo trabalho. Nesse

sentido, inferimos que o valor atribuído à função que exercia naquele momento gerava sentidos subjetivos que a impulsionavam a desenvolver ações que levassem ao reconhecimento do seu trabalho, como gestora.

Ressaltamos, inclusive, a sua reconhecida atuação na comunidade para trazer para a escola os alunos com deficiência, pela compreensão de que estaria contribuindo para a efetivação das políticas educacionais inclusivas. Contudo, parece-nos que os fatos de deixar o cargo e estar completando o tempo de serviço para se aposentar desencadearam sentidos subjetivos, que a levaram a uma desmotivação pela profissão. O instrumento de complemento de frases ofereceu indicadores que concorreram para fortalecer essa construção, pois as suas respostas aos indutores indiretos, em nenhum caso, fizeram referência à profissão. Sua motivação, nesse momento, parece se voltar, principalmente, para a dimensão familiar, conforme podemos observar nos exemplos abaixo. Também inferimos que ela sente uma grande preocupação em relação à sua condição de vida nessa fase, no que se refere à saúde e à morte:

- 01. Eu gosto:** família.
- 02. Sinto-me feliz:** com minha família.
- 03. Gostaria de saber:** mais sobre as células-tronco.
- 06. Meu maior medo:** da morte.
- 09. Sinto necessidade:** da família. Estão saindo todos de casa para as suas.
- 15. No futuro:** teremos a cura para muitos males.
- 18. Desejo:** felicidade.
- 22. Minha principal ambição:** viver muito.
- 27. Sinto falta:** das minhas filhas em casa.
- 32. Minha principal preocupação:** com minha velhice.
- 37. Reflito constantemente:** sobre minha velhice.

Logo no primeiro indutor, ela faz referência à família e segue pontuando a importância que esta tem em sua vida. Em todo o instrumento de complemento de frases, ela não chegou a mencionar o trabalho nenhuma vez. Por outro lado, por mais de uma vez, em indutores indiretos, expressou o seu desejo de se aposentar, levando-nos a entender o modo como o exercício profissional está se modificando em sua subjetividade. A seguir, pontuaremos alguns exemplos nesse sentido:

- 28. Considero que posso:** aguardar minha aposentadoria em casa.
- 35. Farei o possível para conseguir:** me aposentar antes do ano letivo de 2011.
- 42. Desejo elaborar:** uma carta à governadora pedindo urgência na publicação da minha aposentadoria.

Ainda bem, graças a Deus, que eu já dei entrada na minha aposentadoria e agora eu só vou correr atrás da minha aposentadoria. Já chegou o número do processo ontem. Vou na DIRET, vou pegar e vou correr atrás. Aí, agora, eu vou correr atrás pra me aposentar. Porque está muito difícil ensinar (S8V).

Eu já dei entrada, estou só esperando. Só esperando, agora, a minha aposentadoria (Entrevista, 2011).

Outro fato que consideramos como um importante indicador, nesse sentido, foi a sua preocupação em relação ao tempo que o processo de formação levaria. Embora tenha aceitado participar voluntariamente da pesquisa, essa preocupação pode demonstrar que ela não tem mais um grande interesse pela formação, visto que deseja ardentemente se aposentar. Logo na terceira sessão, ela fez a seguinte indagação:

Me diga uma coisa: até quando se estenderá esse curso? (S3V, 2010).

Conforme mencionado na caracterização feita anteriormente, o interesse de Dodô pela aposentadoria era explicitado constantemente, também nas conversas informais. Durante o próprio expediente ela fazia articulações com algumas pessoas que trabalham na SEEC-RN, na tentativa de agilizar os trâmites burocráticos relacionados à publicação da sua aposentadoria.

b) Baixa expectativa em relação à possibilidade de atuação da escola e dos educadores para que os alunos alcancem níveis satisfatórios de aprendizagem e desenvolvimento

Para a realização de um trabalho diferenciado na instituição educativa, caracterizado pela expressão criativa, Mitjáns Martínez (2007b) destaca a necessidade de alguns recursos subjetivos que, de alguma forma, mediatizam o alcance de um trabalho desse tipo. Dentre eles, a autora ressalta a relevância das representações do professor, seu sistema de crenças e de valores em relação às possibilidades de ação como educador e, conseqüentemente, as possibilidades de intervenção da escola, enquanto instituição responsável pela aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Quando nos referimos ao desenvolvimento, não

estamos tratando apenas do aspecto cognitivo, mas de um desenvolvimento integral do sujeito, mesmo porque a dimensão cognitiva não se dissocia da dimensão afetiva (GONZÁLEZ REY, 2003).

Quando as representações e o sistema de crenças e valores estão configurados em uma direção contrária, ou seja, quando são marcados pela ideia de impossibilidade, geralmente há uma consequência igualmente negativa no trabalho desenvolvido. Os instrumentos utilizados no curso da pesquisa e os contatos mais informais nos forneceram alguns indicadores de que, na professora Dodô, um dos elementos subjetivos configurados é a baixa expectativa em relação às possibilidades de atuação dos educadores e da escola para o alcance de mudanças e de melhorias por parte dos alunos, especialmente daqueles que têm necessidades educacionais especiais. Os trechos mais significativos são pontuados a seguir:

E a escola nem pode fazer muita coisa, não. [...] A escola não tem um psicólogo, o Estado não coloca à disposição. Se não dá para botar em cada escola, mas tivesse ao menos na DIREDE, que a gente fosse encaminhando para ir trabalhando essas pessoas, pra ir trabalhando essas famílias (SV3, 2010).

As escolas têm sofrido, viu? Porque o que é que tem nas escolas? Professores que fizeram o curso de Pedagogia para ensinar a ler e escrever. Ou Letras (S3V, 2010).

Porque só somos nós, pobres professores. O Estado não bota, não dá um psicólogo, não dá um assistente social, não tem um acompanhamento. Essas crianças vêm pra escola, aí só a gente que fez essa faculdadezinha, só pra ensinar a ler e escrever. Porque o curso de Pedagogia é só pra ensinar a ler e escrever. Se bem que a gente pode ir aprendendo, não é só a faculdade também. A gente também tem que fazer a nossa parte. Mas, eu não fiz uma especialização em Psicologia, eu não fiz Psicologia, eu não fiz não sei o que lá mais. Eu fiz Pedagogia. Só fiz mesmo pra ensinar a ler e escrever, não é? E a contar (S8V).

Como vimos, em diferentes momentos, Dodô expressa a sua baixa expectativa em relação à sua possibilidade de educar os alunos que apresentam dificuldades, em decorrência da condição de deficiência ou de outras necessidades educacionais especiais. Na maioria dos relatos, ela confere a condição de fazer uma intervenção satisfatória a outros profissionais, tais como o psicólogo e o assistente social. Ela também apresenta uma visão muito reducionista do curso de Pedagogia, desconsiderando as múltiplas e significativas funções inerentes ao pedagogo. Na nossa compreensão, esse elemento subjetivo não favorece o desenvolvimento de

uma prática educacional pautada pela criatividade, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os educandos, tão significativos nos contextos educacionais inclusivos.

c) Concepção de que a condição para uma boa atuação profissional está vinculada a “um dom” e não a uma construção processual

No item precedente, discutimos a relação entre as concepções construídas ao longo da história singular dos indivíduos – que integram a sua subjetividade individual –, e a atuação desses indivíduos nos diversos espaços de convívio. Nesse sentido, a concepção de que uma boa atuação profissional é uma característica inata, um dom com o qual o(a) professora(a) nasce pode se constituir como uma barreira subjetiva de grande impacto, uma vez que poderá gerar conformismo e falta de iniciativa para a proposição de estratégias de mudança por parte daqueles que assim acreditam. O fato de crer que não nasceu com um “dom” para desenvolver determinado tipo de atividade pode levar o sujeito a ficar estagnado diante das tarefas que precisa desenvolver em seu contexto de atuação.

A verbalização de algumas ideias sobre os limites e as possibilidades de atuação dos professores, emitida por Dodô, ao longo da entrevista, forneceu indicadores sobre a presença desse elemento em sua configuração subjetiva, conforme podemos observar nos trechos selecionados abaixo:

Porque alfabetizar, eu acho assim, que é um dom. Eu penso assim, sabe, Leida? Você pode ser graduada no que você for, doutorada no que você for, mas pra você alfabetizar, pra uma criança aprender a ler ou até um adulto... eh, minha filha! É preciso você ter um dom. Nem todo mundo tem isso. [...] Tem pessoas que acham que não, que qualquer pessoa, qualquer professor vai fazer uma criança ler. Não gente. Pra alfabetizar é uma coisa que tem que ter o dom de alfabetizar (Entrevista, 2011).

Para lhe falar a verdade, Ester é boa nisso porque ela... Eu acho que ela só participou de um curso. E eu participei de vários, em 2005. Quando eu ainda não estava na direção participei de vários. Eu fui lá na DIREC, me propus, aí participava dos cursos. Mas Ester é a pessoa. Aqui dentro da escola a pessoa de ficar nessa sala se chama Ester porque tem o dom pra isso, você acredita? É. Ela prepara todo aquele material da parte de prova de Juliana, sabe? E ela nunca foi para curso pra isso, não. E ela prepara tudo, é quem resolve o problema de Juliana aqui (Entrevista, 2011).

Ester só foi [a] um curso, uma vez, em Natal. Eu fiz cinco. Ela só foi [a] um e teve esse cursinho aqui. Mas, pense numa pessoa que nasceu pra aquilo ali (Entrevista, 2011).

No primeiro relato, Dodô fala da necessidade de ter um dom para alfabetizar, o que nos leva a pensar que, em sua compreensão, cada atividade específica, dentre tantas que compõem a docência, é alimentada por uma tendência natural ou biológica com a qual a pessoa nasce. Consideramos particularmente relevante a sua compreensão sobre a sua própria atuação e a atuação da professora Ester. As duas exercem a mesma função na escola, são professoras da Sala de Recursos Multifuncionais. Dodô aponta inúmeras dificuldades que concorrem para que seu trabalho não seja satisfatório e, simultaneamente, ressalta o bom trabalho desenvolvido por Ester.

Um fato curioso é que ela lembra, por mais de uma vez, ter participado de vários cursos de formação, na área da inclusão, enquanto que Ester participou somente de um. No entanto, acredita que o fato de sua colega desenvolver um bom trabalho e criar alternativas que concorrem para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos que participam do AEE decorre do fato de ela possuir um dom natural.

Diante dessa compreensão, consideramos pertinente ressaltar que, segundo Mitjáns Martínez (2008a, p. 75), “[...] a criatividade não é um processo intrapsíquico como não o é a subjetividade”. Diz ainda que a expressão da criatividade, entendida como algo novo e com valor, torna-se possível pela estreita relação entre as configurações subjetivas “[...] constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, da sua própria condição de sujeito e das configurações da subjetividade social, especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza a sua ação” (op. cit.).

d) Postura passiva diante de situações vivenciadas na esfera profissional

As configurações subjetivas individuais são constituídas no homem ao longo de sua história de vida e participam da criatividade, num interjogo com a sua condição de sujeito, assumida ou não por ele, e com os elementos que integram a subjetividade social do espaço em que esse sujeito realiza suas ações. Ao se referir aos elementos da configuração subjetiva, relacionados com a expressão da

criatividade, Mitjáns Martínez (2008a, p. 79) diz que “[...] a passividade e adaptação são elementos bem distantes da criatividade”. Através de alguns indicadores, identificamos que a postura passiva, diante de situações vivenciadas na esfera profissional, é um elemento que integra a configuração subjetiva da professora Dodô.

A seguir, pontuaremos alguns trechos de conversação, os quais contêm indicadores que concorrem para essa construção.

Eu fiz o concurso do Estado, o primeiro que houve depois de muitos anos sem concurso e eu passei. Sete pessoas do Assu passaram. Eu estava entre essas sete. Aí fui chamada para o Estado. Quando fui chamada para o Estado, a chefe da DIREDD, na época, era quem mandava em tudo aqui. Chegou lá e me disse o seguinte: - Para você assumir o Estado, você tem que deixar a Prefeitura. No Estado eu era concursada, na Prefeitura eu não era. Aí, eu fui e saí da Prefeitura. Só eu que fiz isso porque as outras, nenhuma fez. Por certo, elas lutaram e não fizeram (Entrevista, 2011).

Nesse relato, fica explícita a forma pela qual Dodô se adapta à exigência da chefe da DIREDD. Ela mesma relata que outras professoras não atenderam a tal exigência, uma vez que a função é uma das que podem ser exercida com dupla jornada de trabalho. No entanto, a sua passividade impediu que ela continuasse trabalhando na esfera municipal, embora desejasse nela permanecer. Outras situações por ela relatadas também trazem indicadores nesse sentido. Vejamos os trechos a seguir:

Eu fiz Pedagogia. E comecei trabalhando sempre com alfabetização, que era de onde eu não devia nem ter saído. É, sabe por quê? Porque depois que eu saí, vim pra noite, aí vim pra ginásio. No ginásio não era aquela responsabilidade que eu tinha lá numa turma de primeiro ano. Porque eu entrava, dava boa noite, conversava, explicava, escrevia. Quem quisesse escrever, escrevesse, quem não quisesse eu também não ia... entendeu? Entrava, saía. Quem queria ficar lá fora, ficava. Era rapaz e moça. Já tudo adulto. Já tudo adulto. Sai pra fumar, vai fumar. A gente pedia: - fulano, isso assim, assim. - Espere aí, professora, vai já. E aí quando você cuida já tem saído quase todo mundo, já tem voltado quase todo mundo e como já é adulto você não vai estar numa porta: - fulano, venha. Aí você vai, você já vai vendo que não vai rendendo aquilo que tinha que render (Entrevista, 2011).

Eu passava o dia no meio do mundo vendendo minhas coisas, por isso que eu vim para a noite. Só que eu estava à noite, mas eu pensava comigo: - Meu Deus do céu, o que foi que eu vim ver aqui? Mas, eu preciso ficar. Não me importo, não. E os outros também

estão assim, na mesma situação. Então, eu vou também, na mesma situação (Entrevista, 2011).

Na nossa compreensão, os relatos acima indicam uma postura muito passiva, pois, embora a Educação de Jovens e Adultos – EJA seja uma modalidade com características bem peculiares, sendo permeada por maiores dificuldades que aquelas inerentes aos anos iniciais do ensino fundamental, isso não implica na acomodação do professor à configuração do contexto. Pelo contrário, diante dessas situações adversas, é necessário que o professor se posicione crítica e ativamente, procurando desenvolver uma prática que contribua para operar mudanças naquele espaço, o que requer um bom nível de criatividade.

e) Falta de autodeterminação, na atualidade, para efetuar as mudanças que identifica como necessárias

Anteriormente, abordamos a importância da autodeterminação como elemento subjetivo relacionado com a expressão da criatividade. Reiteramos, assim, que esse elemento subjetivo tem um grande valor dentro dos contextos educativos. A presente construção foi realizada a partir de indicadores indiretos, advindos de diversas falas e situações relatadas por Dodô. Consideramos relevante destacar que, segundo as nossas constatações, esse é um elemento que se apresenta na configuração subjetiva atual de Dodô, mas que, anteriormente, apresentava-se em outra direção, o que revela o caráter de permanente constituição da subjetividade humana, com base nos sentidos subjetivos gerados nas diversas ações dos sujeitos.

Nesse sentido, inferimos que a aproximação do final da carreira profissional e a expectativa pela publicação da aposentadoria têm possibilitado a geração de sentidos subjetivos relacionados à profissão que não mais a impulsionam a buscar alternativas de superação para os problemas que enfrenta ou mesmo para propor novas metas de trabalho em seu contexto de atuação.

Há poucos anos, quando assumiu a função de diretora, ela decidiu desenvolver um trabalho na instituição voltado para a aceitação de todos os educandos e, embora tenha enfrentado resistência por parte dos colegas educadores que com ela trabalhavam, permaneceu firme no seu propósito.

Entretanto, identificamos que, na atualidade, ela não possui a mesma autodeterminação no desenvolvimento do seu trabalho. Um indicador nesse sentido é o fato de justificar a não realização satisfatória da sua função em decorrência da falta de apoio das famílias dos alunos, que não enviam os seus filhos para o AEE. Contudo, durante a nossa permanência na escola, observamos que o trabalho por ela desenvolvido era muito marcado pelo improvisado e isso, certamente, tinha uma relação com o desinteresse dos alunos por aquele atendimento.

Por outro lado, conforme relatamos neste capítulo, a professora Ester, enfrentando o mesmo problema, elaborou alternativas que conduziram à superação de tal realidade, o que revela a importância da autodeterminação para o desenvolvimento de uma prática criativa, no intuito de alcançar êxito no processo educacional inclusivo.

Outro indicador que concorreu para essa construção decorreu das reflexões feitas por Dodô, ao longo das conversações, em que ela indicava algumas medidas que poderiam ser tomadas para a melhoria do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, tais como: o desenvolvimento de um trabalho em parceria com os professores das salas regulares; orientação a esses professores sobre algumas adaptações curriculares necessárias para o trabalho com a diversidade; o desenvolvimento de parcerias com as famílias, dentre outras. Entretanto, essas alternativas eram apontadas, mas não efetivadas, o que, na nossa compreensão, revela a falta de autodeterminação de sua parte.

6.3.5.2 Estratégias criativas elaboradas e/ou desenvolvidas pela professora Dodô

Durante o curso da pesquisa, não identificamos nenhuma estratégia desenvolvida por Dodô, que possamos classificar como uma estratégia criativa, visando à efetivação da educação inclusiva na escola campo de investigação.

Tal realidade constitui um importante indicador de que a participação em um processo de formação não implica, linearmente, que o educador passará a desenvolver uma prática mais criativa. Conforme apresentado, no momento da pesquisa, os elementos que integravam a configuração subjetiva de Dodô não eram favorecedores da expressão criativa, mesmo que, em outros momentos de sua trajetória profissional essa professora tenha manifestado grande interesse pelas

políticas educacionais inclusivas. Entendemos, assim, que essa construção reafirma o caráter processual e contraditório da subjetividade humana.

6.4 RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO, ELEMENTOS SUBJETIVOS E O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS CRIATIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta sessão, discutiremos algumas relações entre a expressão da criatividade ou a sua não expressão por algumas participantes, buscando elucidar as relações entre a formação realizada, a subjetividade e a criatividade. As educadoras participantes da pesquisa possuem formação para a docência em nível superior, trabalham na mesma instituição há bastante tempo – um período que varia entre oito e vinte e cinco anos –, portanto, compartilham de problemas semelhantes em seu contexto profissional.

Assim sendo, a participação coletiva em um processo de formação, estudando e refletindo sobre as mesmas temáticas, realizando atividades semelhantes, poderia gerar tomadas de posição similares, no que concerne ao enfrentamento das dificuldades que se apresentam em suas práticas pedagógicas para a efetivação da educação inclusiva. Entretanto, constatamos que isso não ocorreu.

Desse modo, indagamo-nos: por qual razão, então, essas profissionais agem de formas tão diversificadas, mesmo tendo a oportunidade de participar de um mesmo processo de formação? Que aspectos mobilizam a elaboração e a execução de estratégias criativas por parte de algumas? Por que outras permanecem estagnadas diante dos desafios, não desenvolvendo alternativas de mudança? Que aspectos de um curso e que elementos subjetivos interferem na expressão criativa?

Com relação ao curso, pudemos identificar alguns aspectos de um processo de formação que podem ser importantes para provocar mudanças nas pessoas que dele participam e, conseqüentemente, suscitar modificações em suas práticas, contribuindo para a proposição e para o desenvolvimento de estratégias criativas. Nesse sentido, os aspectos que identificamos como favorecedores de mudanças foram: a possibilidade de participação na elaboração da proposta de formação; o fato de o curso ser realizado no lócus de trabalho em que os participantes exercem as suas atividades profissionais; a abertura ao diálogo sobre esse contexto de

atuação; o incentivo ao desenvolvimento da condição de sujeito; o uso das atividades e da comunicação para incentivar o desenvolvimento de elementos subjetivos favorecedores da criatividade; além da relevância atribuída à necessidade de mudanças nas crenças, nas representações e nas concepções sobre a educação inclusiva.

Contudo, embora esses elementos tenham sido importantes, percebemos que eles não impactaram as participantes de modo linear e universal, o que nos fez entender que a realização de um curso não consegue provocar, por si só, as mudanças que a efetivação da educação, em uma perspectiva inclusiva, requer, ainda que esse curso tenha o objetivo de mobilizar as pessoas, pois outros elementos estão envolvidos na expressão da criatividade. Tal compreensão nos remete a Silva Santos (2010), quando diz: “[...] mesmo que várias pessoas participem simultaneamente de um mesmo evento social, ainda assim, a experiência será integrada de modo peculiar”.

A construção da informação levou-nos a constatar que as educadoras Ester e Sol foram as que mais se expressaram criativamente ao longo da pesquisa. Identificamos, também, que elas possuíam elementos subjetivos individuais muito semelhantes àqueles apontados na literatura, os quais também foram identificados em outras pesquisas. Certamente, esses elementos foram importantes para que as suas participações no processo de formação desencadeassem uma prática pedagógica mais criativa.

Os elementos que integram a subjetividade individual das duas professoras, embora guardem singularidades e particularidades, foram os seguintes: alto grau de motivação pela atividade profissional, chegando a se constituir em uma tendência orientadora da personalidade; capacidade de se propor projetos e de consolidá-los; audácia que se manifesta na expressão personalizada e em posturas que rompem com o estabelecido; persistência e força da individualidade pessoal, orientadas para a superação de situações problemáticas que envolvem a profissão; clara orientação de futuro na esfera profissional, relacionada à função exercida; autodeterminação vinculada a uma orientação ativa para a superação; postura intencionalmente vinculada à mudança e à capacidade de criação do “novo”, como características que permeiam as suas ações; e capacidade reflexiva sobre o contexto de atuação, que a impulsiona a agir como sujeito.

Por outro lado, entre as educadoras Dodô, Maria e Borboleta Lilás, que não se expressaram criativamente durante a pesquisa, também percebemos uma participação da subjetividade na falta de expressão criativa. Compreendemos, assim, que os elementos subjetivos configurados não favoreciam a expressão da criatividade, embora o curso fosse norteado pela intenção de desenvolvê-los.

É importante mencionar que os elementos subjetivos não eram iguais em todas as educadoras que assim atuavam, pois a forma como se estruturam e funcionam em cada pessoa concreta é bastante singular. Contudo, por alguma razão, funcionavam como barreira para que essas não tivessem uma atuação ativa e criativa.

Os elementos que, segundo a nossa percepção, integram a configuração subjetiva das demais profissionais, na atualidade, são: atitude de conformismo diante da realidade que lhe é imposta, não desenvolvendo opções de mudança; falta de autodeterminação na execução das atividades profissionais; comodismo e falta de iniciativa para o alcance de mudanças e realização dos próprios desejos; passividade diante das situações vivenciadas; pouca motivação pela atividade profissional; inflexibilidade para redimensionar pontos de vista e postura; baixa expectativa em relação às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos que apresentam deficiência; visão predominantemente pessimista que dificulta vislumbrar a possibilidade de mudanças; falta de persistência e de força individual para o cumprimento de metas traçadas na área profissional; concepção sobre a inclusão escolar muito relacionada ao assistencialismo; baixa expectativa em relação ao papel da escola e dos educadores para que os alunos alcancem níveis satisfatórios de aprendizagem e de desenvolvimento; e concepção de que a condição para uma boa atuação profissional está vinculada a um “dom” e não a uma construção processual.

Ressaltamos, porém, que a subjetividade individual não é o único aspecto que interfere na expressão criativa. Os elementos que integram a subjetividade social também desempenham um relevante papel nessa expressão. Conforme pudemos analisar, os elementos que integram a configuração da subjetividade social da escola investigada não são favorecedores de uma expressão criativa, especialmente para tornar possível, de fato, a educação inclusiva.

Segundo o que conseguimos construir, o clima emocional, as relações, as crenças e os valores relativos ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho

pedagógico, o significado dado à criatividade – aspectos tão importantes considerados por Mitjáns Martínez (2008a) –, estão configurados numa direção que não favorece a expressão criativa.

Vale destacar, contudo, que mesmo desfavoráveis, os elementos que integram a subjetividade social da escola não têm um valor objetivo e universal, que determine a não expressão da criatividade, pois podem ser vistos por alguns como um obstáculo à atuação, mas por outros, como um desafio a ser superado. Para Mitjáns Martínez (2004, p. 88), os fatos ou as experiências “[...] vividos pelo sujeito terão um sentido subjetivo produzido por meio dos recursos e das configurações de sentido que se atualizam no sujeito no momento de sua ação”, pois a criatividade, numa perspectiva histórico-cultural, é caracterizada por essa diferenciação na produção de sentidos.

Nesse interjogo, percebemos que a assunção da condição de sujeito foi um aspecto de grande relevância para a expressão criativa naquele contexto, pois as participantes que mais se expressaram criativamente foram exatamente as mais ativas, que conseguiam se posicionar com postura e ideias próprias, que constataavam os problemas e propunham alternativa de mudanças a partir deles, que não aceitavam, passivamente, as decisões da liderança e se envolviam emocionalmente com o processo de escolarização de todos os alunos.

Por outro lado, embora tenhamos encontrado, na supervisora Maria, alguns elementos da subjetividade individual, que têm sido reconhecidos como favorecedores da criatividade, constatamos que a presença de tais elementos não foi suficiente para que ela tivesse uma expressão criativa expressiva, visto que não há uma relação direta e linear entre elementos da subjetividade individual e a criatividade, pois esse é um processo altamente complexo e plurideterminado.

Dessa forma, constatamos, por meio da presente pesquisa que, embora a criatividade seja uma expressão da subjetividade, em sua dimensão individual e social, nenhuma dessas dimensões é determinante para tal, pois, a forma como o sujeito se relaciona com os elementos da subjetividade social, a partir dos recursos subjetivos que possui, aceitando-os ou rejeitando-os, tem um significado particular para cada indivíduo, o que foge a qualquer tentativa de padronização.

A análise em torno das cinco profissionais estudadas levou-nos a identificar que, embora os elementos subjetivos que integram a sua subjetividade individual tenham um caráter altamente singular, há uma relação entre a presença de alguns

desses elementos e a expressão criativa que manifestam em decorrência da participação em processos de formação.

Também percebemos uma semelhança entre os elementos que integram a subjetividade individual das participantes que não conseguiram se expressar criativamente, ou que não foram significativamente impactadas pelo curso de formação. Algumas pesquisas têm evidenciado o caráter subjetivo da criatividade, ou seja, o modo como a subjetividade interfere no desenvolvimento de ações que sejam novas e tenham um reconhecido valor no contexto em que são realizadas. Dentre as pesquisas estão a de Amaral (2006), Cores (2006), Oliveira (2010), Veloso (2010). Além destas, encontramos também, na literatura que trata da criatividade em uma perspectiva histórico-cultural, a compreensão de que ela é uma expressão da subjetividade humana (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, 2003a, 2007c, 2008a).

Observamos que muitas das pesquisas desenvolvidas sobre a criatividade foram realizadas tendo, como participantes, pessoas que, em seus contextos de atuação, são reconhecidas como altamente criativas, seja no processo de aprendizagem, seja na atuação profissional. Na nossa pesquisa, a escolha dos participantes não teve como critério o fato das professoras participantes serem consideradas como pessoas criativas. A expressão criativa foi identificada no percurso da investigação, pois desejávamos perceber como as professoras participantes elaboravam e desenvolviam estratégias criativas a partir do processo de formação, visando à efetivação da educação inclusiva na instituição em que trabalham e, simultaneamente, analisar os elementos subjetivos que interferem nesse processo.

Na nossa compreensão, embora tenha identificado elementos semelhantes àqueles já apontados na literatura e em outros estudos, a presente pesquisa traz uma significativa contribuição para a produção dos conhecimentos nessa área, uma vez que apresenta alguns elementos subjetivos ainda não abordados, além de apontar outros que, de algum modo, dificultam a expressão da criatividade na prática pedagógica dos educadores para a efetivação do processo de educação inclusiva.

Ao constataremos a participação da subjetividade nas ações humanas, defendemos a necessidade de organizar propostas de formação, não somente focados nos aspectos teóricos, pois o modo como os conhecimentos construídos

são efetivados ou passam a orientar os educadores na execução de suas práticas, têm uma estreita relação com a sua subjetividade.

Sendo o desenvolvimento humano um processo que ocorre ao longo de toda a vida, ainda que alguns educadores não tenham configurados os recursos subjetivos que favorecerão a melhoria de suas práticas a partir de suas participações em processos de formação, os cursos podem ser espaços de intervenção intencional para que tais recursos sejam desenvolvidos.

Nesse sentido, é importante reportar o que diz González Rey (2004, p. 24), quando afirma que as “[...] configurações subjetivas não representam estruturas estáticas que, de forma estável, acompanham um tipo de atividade”, pois uma configuração subjetiva de determinado momento do exercício profissional pode ser reconfigurada, conduzindo a uma mudança na atividade. Entretanto, ele ressalta que “[...] essa processualidade não modifica de forma imediata a organização atual da configuração, senão no curso de um processo que sempre acontece em uma temporalidade” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 24). Disso, depreendemos a importância de observar, na realização dos cursos, a garantia de um tempo maior do que aquele, geralmente, utilizado.

Diante das considerações que acabamos de apresentar, acreditamos que a realização da presente pesquisa-ação, tendo, como estratégia, a realização de um processo de formação, proporcionou-nos elaborar a seguinte construção:

- **Um processo de formação poderá contribuir para a expressão criativa se considerar a dimensão pessoal dos participantes, intervindo nessa dimensão e impulsionando o desenvolvimento de elementos subjetivos que a favorecem, bem como a assunção da condição de sujeito.**

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que este ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa diferentes do que vimos sendo (RANCIÈRE, 2007, p. 5).

A construção do presente estudo representou um investimento de caráter pessoal e acadêmico, permeado de muitos desafios decorrentes da complexidade do objeto definido, da distância geográfica entre os espaços de formação e de realização da investigação, que aconteceram nas cidades de Natal (RN), Brasília (DF) e Assu (RN), além do curto espaço de tempo definido pelo PPGE/UFRN para a finalização de um curso de doutorado. Contudo, os desafios nos impulsionaram e orientaram, desde o início, a ampliar recursos e alternativas para a sua concretização, o que foi possível devido à prioridade que atribuímos à realização de todo o curso, ao esforço intelectual na produção de ideias e de reflexões e pela relevante colaboração de nossa orientadora e de outros professores, que contribuíram de modo expressivo para a realização deste trabalho.

Entendemos que as demandas oriundas da inclusão escolar impõem a necessidade de uma resposta por parte dos educadores que, em sua grande maioria, ainda se inserem na lógica da explicação, questionada por Joseph Jacotot e relatada em uma inovadora experiência pedagógica, vivenciada no século XIX (RANCIÈRE, 2007). Jacotot foi um revolucionário exilado e leitor de literatura francesa, na Universidade de Louvain, que ensinou a estudantes flamengos sem lhes dar nenhuma lição, defendendo que é possível, ao homem, aprender sozinho, sem mestre explicador, princípio que constitui a essência do que ele propõe como emancipação intelectual.

Contrariando tal princípio, ante os desafios postos pela educação inclusiva, muitos professores e outros profissionais da educação parecem colocar-se à espera de respostas externas, eximindo-se, muitas vezes, de suas responsabilidades e da construção de estratégias próprias que tornem possível a efetivação das políticas educacionais inclusivas. Isso pode se explicar pela cultura pedagógica que os

constituíram como mestres explicadores (SILVA SANTOS, 2010), fazendo com que permaneçam à espera de encaminhamentos advindos de outras pessoas.

Contudo, assim como nos ensinou Jacotot, entendemos a importância particular de cada pessoa no desafio decorrente da necessidade de efetivação da educação inclusiva e acreditamos na possibilidade da atuação singular e criativa dos educadores, para a concretização de ações que transformem as escolas, visto que a educação foi e continua sendo calcada sob princípios que a contrariam. A presente pesquisa-ação foi norteadada pela credibilidade na capacidade generativa e criativa do homem e pelo reconhecimento da necessidade de muitas e significativas mudanças nas escolas.

Dentre as mudanças referidas, estão as de caráter estrutural, tais como o aumento do percentual de investimento financeiro na educação, a realização de adequações arquitetônicas, condições de transporte e alimentação para que as famílias possam enviar seus filhos para a escola, o cumprimento da legislação, as alterações no projeto pedagógico da escola, a fim de que seus pressupostos possam nortear uma efetiva proposta educacional inclusiva, dentre outras. Entretanto, não se pode desconsiderar o importante papel que os educadores desempenham nesse processo, pois, em seu caráter ativo e criativo, constituem elementos primordiais para as mudanças necessárias.

Do nosso ponto de vista, a presente produção, a partir do objetivo geral que norteou a investigação, apontou uma compreensão mais complexa sobre os processos de formação realizados com professores e demais profissionais da educação, pois, de acordo com os trabalhos examinados, na produção científica relativa a essa área, predomina a ideia de que um dos fatores que concorrem para que as políticas educacionais inclusivas não se efetivem, de modo satisfatório, consiste, principalmente, na falta de formação por parte daqueles que atuam nas escolas.

Dessa forma, acredita-se que a formação inicial e continuada constitui o cerne que justifica as possibilidades de mudanças nas práticas. Concordamos que a formação, de fato, representa um eixo central para o desenvolvimento dos profissionais e para a concretização das mudanças que se fazem necessárias. Entretanto, tal formação não pode ser reduzida a um aparato técnico e teórico, reprodutivo e distante da possibilidade de funcionar como impulsionador de ações concretas e comprometidas, tão necessárias à efetivação da educação inclusiva.

Pelo contrário, o modelo de formação precisa ser organizado de modo a contemplar a dimensão pessoal dos educadores e o desenvolvimento dos recursos subjetivos que favorecem a expressão criativa.

A análise das informações decorrentes da pesquisa revelou que nem todas as participantes elaboraram estratégias criativas para a efetivação da educação inclusiva em decorrência de suas participações no curso de formação, embora duas delas tenham desenvolvido alternativas criativas bastante significativas. Nossas construções apontaram alguns aspectos do curso realizado que contribuíram para que algumas mudanças fossem alcançadas, porém, entendemos que estes, isoladamente, não explicam porque algumas passaram a atuar de forma mais criativa e outras não. Os aspectos referidos estão intimamente relacionados com a dimensão pessoal dos participantes, especialmente no que concerne à assunção da postura de sujeito, que, mesmo não sendo concedida pelo outro – nesse caso, por um curso –, pode ser mobilizada quando se propõe uma dinâmica ativa, crítica, reflexiva e com possibilidade de intervenção na emocionalidade.

Nossa pesquisa possibilitou-nos constatar, conforme consta na literatura, que a criatividade é uma expressão da subjetividade, em suas dimensões individual e social. Identificamos que os elementos da subjetividade social da escola, em sua maioria, eram incongruentes com as práticas educacionais inclusivas e impactavam, negativamente, algumas participantes. Contudo, as duas que se expressaram mais criativamente apresentaram uma postura própria, ativa e intencional, demonstrando exercer a condição de sujeito, contrapondo-se a tais elementos e buscando superá-los.

A atuação dos educadores, exercendo a sua condição de sujeitos, é um aspecto primordial para as mudanças na subjetividade social da escola, cuja configuração, na maioria dos casos, é permeada de elementos que dificultam a efetivação da educação inclusiva. Mitjáns Martínez e González Rey (2006) ressaltam o importante papel exercido pelos indivíduos nos processos de mudança social, quando eles enfrentam as realidades que lhes subordinam, atuando sobre elas e modificando-as. Para esses autores, são os indivíduos como sujeitos ativos e criativos que questionam, rompem e geram alternativas sobre aquilo que está estabelecido na vida social, gerando uma nova realidade.

Assim, o desafio de tornar real a educação inclusiva está intimamente relacionado com a ação de sujeitos concretos e de suas possibilidades de criação de

novos conhecimentos, estratégias e sentidos que mudem os elementos da subjetividade individual e da subjetividade social, que funcionam como barreiras à inclusão. Para isso, um curso de formação que impulse a assunção da condição de sujeitos é fundamental.

Percebemos, ainda, que os elementos subjetivos individuais também implicaram na expressão criativa e não-criativa das participantes. Desse modo, os aspectos identificados no curso, como favorecedores de práticas mais criativas mobilizaram, de modo mais efetivo, as profissionais que possuíam recursos subjetivos favorecedores da criatividade. Por outro lado, as participantes, cujas constituições subjetivas individuais não favoreciam a expressão criativa, não foram significativamente mobilizadas por ele.

É importante acentuar que uma das nossas metas era contribuir, por meio do curso, para o desenvolvimento de elementos subjetivos favorecedores da criatividade nas participantes. Nesse sentido, ressaltamos que temos ciência de que tais recursos não se desenvolvem em um espaço de tempo tão restrito, entretanto, acreditamos que esse objetivo deve integrar as propostas de formação inicial e continuada.

Com base nessas construções, defendemos que a formação de educadores (professores, gestores e outros profissionais da educação) não pode se pautar apenas pelo acesso a informações técnicas e conteúdos conceituais, mas deve visar ao desenvolvimento de recursos pessoais que lhes permitam apropriar-se criativamente das informações e conhecimentos técnico-científicos trabalhados, possibilitando-lhes utilizá-los de forma exitosa com todos os alunos, inclusive com aqueles que apresentam deficiência.

O presente estudo levou-nos a compreender que um curso de formação docente pode se apresentar como um espaço fértil para que as pessoas que atuam na escola interajam entre si, troquem experiências, discutam suas necessidades e criem, com isso, oportunidades para que façam o exercício da reflexão. Nessa perspectiva, o professor formador deixa de centralizar em si o domínio dos conhecimentos e das técnicas para ser um organizador de situações que mobilizem os formandos a participarem ativamente do processo de construção dos conhecimentos e da criação de estratégias de trabalho capazes de possibilitar melhores condições de aprendizagem e de desenvolvimento, essenciais para o alcance da educação, em uma perspectiva inclusiva.

Além disso, entendemos que os professores precisam ser tensionados a refletir e a discutir questões referentes ao seu fazer pedagógico, por meio dos quais possam ter mais clareza dos pressupostos que norteiam as propostas educacionais, as formas de relação e a comunicação desenvolvidas no contexto escolar, e as suas implicações para o processo de escolarização dos alunos, dentre outros. Revelou-se, fundamentalmente, a necessidade de criação de espaços para que as pessoas que integram as escolas, coletivamente, possam refletir sobre as suas ações e gerar sentidos subjetivos favorecedores de práticas educacionais inclusivas.

Outra construção decorrente desta pesquisa, que consideramos relevante, diz respeito à dimensão epistemológica, mais especificamente à relação entre a utilização da pesquisa-ação, como opção metodológica, e da epistemologia qualitativa, como aporte para a construção da informação. A revisão de literatura por nós realizada permitiu-nos identificar que a maioria dos pesquisadores que utiliza a Epistemologia Qualitativa adota o “Estudo de Caso” como opção metodológica, causando a impressão de que essa é a única opção possível de ser utilizada com aquela abordagem de pesquisa.

Contudo, ao conjugarmos a Pesquisa-ação e a Epistemologia Qualitativa, pudemos identificar que a primeira oferece uma vasta possibilidade no que concerne à construção da informação, pela diversidade de situações comunicativas que cria entre o pesquisador e os participantes, gerando uma riqueza profícua de indicadores. Tais possibilidades concorrem para que a expressão dos sujeitos seja assumida em seu caráter sistêmico e processual e a riqueza das relações estabelecidas converta o curso da pesquisa em um processo vivo (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Por conseguinte, consideramos que o nosso trabalho se mostra relevante por possibilitar reflexões sobre campos relacionados à educação, que demandam construções e reconstruções e despertam grande interesse na atualidade. São eles: **a formação de profissionais da educação**, em que contribuímos para subsidiar a estruturação de projetos formativos que contemplem a dimensão pessoal dos participantes; **as políticas educacionais inclusivas**, enfocadas como uma utopia necessária, que requerem um enfrentamento por parte dos gestores e dos educadores, em decorrência dos desafios que lhe são inerentes; **elaboração de estratégias pedagógicas**, contribuindo para repensar o papel ativo de cada pessoa que compõe a escola, na perspectiva de redimensionar a sua função social para

além dos pressupostos de natureza teórica, considerando questões ligadas à dimensão subjetiva e singular dos educandos, ressaltando a constituição sistêmica da pessoa, especialmente nos casos de educação de alunos com deficiência.

No que concerne à produção científica, vislumbramos algumas contribuições para os estudos da criatividade, desenvolvidos com base na Teoria da Subjetividade, visto que se somam aos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nesse campo, apontando as relações entre subjetividade e criatividade. No aspecto metodológico, nosso trabalho aponta a pesquisa-ação como uma excelente alternativa de intervenção, que conjuga pesquisa, construção de conhecimentos e intervenção para a melhoria dos processos educacionais inclusivos.

Por fim, consideramos pertinente ressaltar nosso permanente estado de dúvidas e de inquietações em relação às afirmações e às conclusões construídas ao longo deste trabalho, que não se dissipam com a sua finalização. Miramos o que foi produzido e, como por um caleidoscópio, percebemos imagens diversas numa multiplicidade de possibilidades para novas interpretações. A certeza da nossa inconclusão, do nosso inacabamento e da permanente condição de ser constituído e constituinte da história, porém, acalma-nos e nos leva a uma importante compreensão: precisamos recomeçar a cada dia.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, 104).
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010a.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010b.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2010c.
- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2004.
- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a. p. 167-181.
- ALVES da SILVA JR., Celestino; RANGEL, Mary. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- AMARAL, Ana Luíza Snoeck Neiva do. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Nova Edição. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 3).

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v.19, n. 44, p. 19-30, 1998.

BELMONTE, Lorenzo Tébar. Supervisão educacional e formação do professorado. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas/SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). p. 41-59.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Índice para la Inclusion**. Centro de los Studios en la Educacion Inclusiva. Escritório Regional da UNESCO, Santiago, 2000. (Versão Espanhola).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 maio 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 12. Abr. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 03 de mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: portal.inep.gov.br/web/portal-inep. Acesso em 10 de out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03. mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 08 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. 1º Seminário de Supervisão Pedagógica. Relatório. Brasília: MEC, 1976. Disponível em www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 04 de Março de 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em 20 de jun. de 2011.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular**. In: Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.9 nº 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.).

Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 13-50.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMELO, A. I. F. **Educação inclusiva:** uma visão sobre as necessidades dos docentes. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 1999.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola:** convivendo com as diferenças. Campinas/SP: Autores Associados: Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: respostas das universidades a recomendação da portaria nº 1793.94. In **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília/SP, v.10, n.3, p. 321-336, 2004.

CHAVES, H. **Inclusão: qual a situação do professor?** 2002. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul, 2002.

CHAVES, Eduardo O. C. **O curso de Pedagogia:** um breve histórico e o resumo da situação atual. Disponível em: <http://chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/pedagogia.htm>. Acesso em 28 de dez. de 2011.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009.

CORES, Cristina Imbuzeiro. **A criatividade do professor em situação de inclusão escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2006.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The domain of creativity. In: FELDMAN, D. H.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; GARDNER, Howard. **Changing the world:** a framework for the study of creativity. Westport, Praeger, 1994.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity:** flow and the psychology of Discovery and invention. New York: Harper Collins Publishers, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STENBERG, R. J. **Handbook of creativity**. Cambridge University Press, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma resignificação necessária. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 5. ed. São Paulo: Papirus, 2008. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). p. 79-94.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 16).

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga et al. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Adir Luiz. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (Orgs.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Liber Livros, 2007. p. 13-27.

FERREIRA, Maria Cecília Carapeto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de Laplane (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 21-48. (Coleção educação contemporânea).

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 5. ed. São Paulo: Papirus, 2008. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Política de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, E. G. de.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2002.

GLAT, R. & PLETSCH, M. D. **O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, nº 29 ano 10, p. 3-8, 2004.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **La personalidad, su educación e desarrollo**. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Psicologia e Educação. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004. p. 1-27.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005a. p. 27-51.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005b.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005c.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. da educ.**, São Paulo, n. 24, 1º sem. jun. 2007. p. 155-179. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=69752007000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 set. 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no ensino superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: São Paulo: Alínea, 2009a. p. 119-147.

GONZÁLEZ REY, Fernando. La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividade. **Actualidades Investigativas en Educación**. Revista electrónica publicada por el Instituto de Investigación em Educación. Universidade de Costa Rica. Vol. 9. Número especial. Nov. 2009b. p. 01-24. Disponível em <http://revista.inie.urc.ac.cr>. Acesso em 12 jun. 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009c.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas-SP: Alínea, 2011. p. 47-70.

GUILFORD, J. P. La creatividad: pasado, presente y futuro. In: STROM, R. D. **Creatividad y educación**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de. Construindo uma prática diferenciada pela via da formação continuada. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12., Curitiba, 2004. **Anais do 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Curitiba: PUCPr, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

JESUS, Denise Meyrelles de. et al. Formação continuada enquanto espaço de produção prática e científica. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais do 6º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro, 2004.

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. Subjetividade em sala de aula: a relação professor-aluno no ensino superior. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Campinas/SP, 2006.

LACERDA, D. H. de. **Educação inclusiva e cotidiano escolar: concepções e práticas de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba. Uberaba, 2003.

LEITINHO, Meirecele. Ação docente supervisionada: uma experiência de supervisão reflexiva na formação de professores. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas/SP: Papyrus, 2009. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). p. 71-86.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LINHARES, Célia Frazão. O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. In: ALVES da SILVA JR., Celestino; RANGEL, Mary. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2006. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). p. 59-90.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006. p. 17-26.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Educação e diversidade: um breve preâmbulo. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). **Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Idéia, 2008.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Investindo na escola pública visando a contribuir com a inclusão: relato sobre uma pesquisa participante. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 93-100.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação docente frente à proposta da educação inclusiva. In: SILVA, Luzia Guacira dos Santos; PESSOA da SILVA, Katiene Symone de Brito. **A formação docente e a inclusão escolar**. Módulo Didático III. Natal: UFRN, 2011.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: ALVES da SILVA JR., Celestino; RANGEL, Mary. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). p. 9-35.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Do olhar inquieto ao olhar comprometido**: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral. 2006. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. La escuela y el desarrollo de la creatividad. In: **Revista Educación**, n. 85, p. 18-24, 1995.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Qué profesor necesitamos? Desafios para su formación**. DOXA, São Paulo, ano 4, v. 4. N.1, p. 66-86, jan./jun. 1998.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola: três direções de trabalho. Brasília: **Linhas Críticas**. v. 8, n. 15, p. 189-206. jul./dez., 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2003a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. El professor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. Porto Alegre, **Revista Movimento**, n. 07, p. 137-149, maio, 2003b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Livia Matias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 77-99.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p. 1-25.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007a. p. 95-114.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Educação inclusiva: desafios para a escola. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs.). **Educação como espaço de cultura**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2007b. p. 197-207.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIN, Angela M. R. (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007c. p. 53-64.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2008a. p. 69-94.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Coordenação pedagógica: espaço de aprendizagem coletiva e estímulo a práticas criativas e inovadoras**. Curso de Especialização para professores do Ensino Médio do GDF. Módulo 2 – Área 1. Brasília: Editora UnB, 2008b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Processos de aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas-SP: Alínea, 2009a. p. 213-261.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, Solange Muglia; BRAGOTTO, Denise (Orgs.). **Da criatividade à inovação**. Campinas-SP: Papirus, 2009b. p. 11-38.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. In: **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 1, p. 23-32, 1998.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. Representaciones Sociales, Subjetividad Social e Inclusión escolar. **Anais. VIII Conferencia Sobre representaciones sociales**. Roma, 2006.

MOLINA, Rinaldo. **A pesquisa-ação/Investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**.

2007. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso; José António Souza Tavares. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. (Temas de Educação 1).

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Apoio Pedagógico, ação coletiva e diálogo**: tramas da formação continuada em educação inclusiva. 2006. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2006.

OLIVEIRA, Carolina Torres. **Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2010.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rosa; MRINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-36.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto de Classes de Aceleração. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. **O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. Formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n.33. 2009.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor e profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RANGEL, F. A. **Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa**: um estudo sobre a formação de professores da educação infantil na perspectiva da inclusão. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2004.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a. p. 69-96.

RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão e gestão na escola**: conceitos e práticas de mediação. Campinas/SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

REGO, T. C.; MELLO, G. N. **Formação de professores na América Latina e Caribe**: a busca por inovação e eficiência. In: CONFERÊNCIA REGIONAL O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PERSPECTIVAS, Brasília, 2002. Anais. Brasília: MEC, 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar. **Normas Básicas para Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2. ed. Natal: SECD/SOINSPE, 2006. (Coleção Escola Legal).

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a. p. 13-38.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação. In: **CONAE 2010**. Conferência Nacional de Educação. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Ministério da Educação: Brasília: MEC, 2010. (Coletânea de textos da CONAE – Tema central e colóquios).

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão**: uma questão também de visão. 2004. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2004.

SILVA, M. O. P. da S. E. **A análise de necessidades de formação contínua de professores**: um caminho para a integração escolar. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2000.

SILVA, R. N.; ESPOSITO, Y. L., SAMPAIO, M. M.; QUINTERIO, J. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVA SANTOS, Geandra Cláudia. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-39.

SOBRINHO, R. C. **A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filho(a)s: construindo caminhos**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In: GALVÃO, Afonso Celso Tanus; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**. Vol. 3. Educação, Arte e Mídias, Gênero, Raça/Etnia e Juventude, Diversidade e Inclusão. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008. p. 131-146.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. Tese (Doutorado e Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? Brasília: **Linhas Críticas**. v. 9, n. 16, p. 05-12. Jan./jun., 2003.

TUNES, Elizabeth. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas/SP: Alínea, 2008. p. 129-148.

UNESCO. **Relatório Educação para todos**. Londres. Nov. 2005.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: Descobrendo e encorajando**: contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. Campinas: Psy, 1993.

WERNER, Jairo. **Saúde e educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VELOSO, Armando de Moraes. **Um espaço criativo e seu impacto na criatividade: um estudo com alunos calouros**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2010.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **O aluno surdo em classe regular**: concepções e práticas de professores. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos da defectología. Madrid, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginación e creacion em la edad infantil**. Havana: Pueblo y Educación, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa **“Formação de professores: possibilidade para a construção de uma escola inclusiva”**.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura desencadear um processo de formação reflexiva entre os professores que atuam no apoio pedagógico da escola e analisar de que modo este interfere nas ações que os referidos profissionais desenvolvem para o aprimoramento da inclusão na escola regular.

A realização da pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais as quais têm uma história de negação às suas possibilidades de participação escolar e social.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido para dela participar representará uma atitude cidadã e os riscos serão mínimos, visto que você participará de momentos de estudo e reflexão, dará as informações por meio de instrumentos escritos, tais como entrevistas, complemento de frases, redações curtas e dinâmicas conversacionais, com a inteira liberdade de não responder às perguntas a respeito das quais não deseja emitir opinião. Pensando na autenticidade dos dados produzidos, as sessões reflexivas e as entrevistas serão gravadas, o que possibilitará a sua posterior transcrição. Além disso, serão feitas observações das ações que você desenvolve na escola que não tirarão, em nenhum momento, sua liberdade de atuação, tendo em vista a discrição da pesquisadora.

Serão, ainda, realizadas observações em sala de aula, durante o primeiro semestre letivo de 2011, com a garantia de que não haverá nenhuma interferência por parte da pesquisadora, nos processos de ensino e aprendizagem vividos pelos professores nem pelos alunos.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) aos seguintes procedimentos: participação em sessões de estudo e reflexão, realização de entrevista e resposta aos outros instrumentos, de acordo com a sua disponibilidade.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Se você tiver algum gasto, em decorrência de sua participação na pesquisa, será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Francileide Batista de Almeida Vieira no endereço: Av. Ayrton Senna, 1823 – BL 41, AP 302 – Nova Parnamirim – Parnamirim (RN) ou pelo telefone (84) 9945-8902.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, no Campus Universitário da UFRN-Natal (RN), Caixa Postal 1666, CEP 59078-970 ou pelo telefone (84) 3215 – 3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável: _____

Francileide Batista de Almeida Vieira
Av. Ayrton Senna, 1823 – BL 41, AP 302 - Nova Parnamirim
Parnamirim (RN) – Fone: 9945 – 8902

Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Universitário – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Natal (RN)

Assu (RN) _____ de _____ de 2010

APÊNDICE B: Situações para análise

Primeiro caso

Vitória era surda, estava matriculada em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública regular. A aluna conhecia LIBRAS e estudava há dois anos com a mesma professora. Esta última era muito comprometida com o seu trabalho e, no momento da pesquisa, já havia adquirido noções básicas de Libras que lhe possibilitavam estabelecer alguma comunicação com Vitória. Muitos colegas da sala conheciam a datilologia (ensinada pela professora) e também colaboravam para que Vitória realizasse suas atividades escolares. Vitória tinha um bom relacionamento com os colegas, tanto na sala de aula quanto nos demais espaços da escola. Em uma das aulas, a professora trouxe um dominó, que ela mesma construiu, com a finalidade de avaliar a habilidade de leitura de Vitória. Não havia intérprete na escola.

Segundo caso

Marina não apresenta nenhum tipo de deficiência. Também é aluna do 5º ano do ensino fundamental. Em uma aula sua professora realizava um exercício com toda a turma. Copiou as questões no quadro e explicou oralmente. Enquanto os demais colegas tentavam responder às questões propostas, Marina, que copiara o exercício do quadro, não tentava responder e estava nitidamente dispersa e rabiscando em outra folha. Perguntada por qual motivo ela não estava fazendo a tarefa, já que o tempo designado pela professora estava próximo de se esgotar, ela respondeu timidamente: - é que eu não sei ler. Essa situação era conhecida pela professora, entretanto, esta se sentia desresponsabilizada diante dela, visto que o processo de alfabetização é uma responsabilidade dos professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental e ela tem outros conteúdos para dar conta naquela etapa.

Questões:

- Como você analisa cada situação, considerando a perspectiva da inclusão?
- Como procederia em cada caso, de acordo com a função que exerce na escola, visando contribuir para a inclusão das alunas?

APÊNDICE C: O caso de Joana

Joana era uma menina de 10 anos que morava em uma área rural do entorno de Brasília. Todos os dias, vinha à escola na companhia de seu pai que transportava pessoas em uma caminhonete adaptada, do tipo pau-de-arara. Não tinha irmãos. Embora a aula acabasse às 11 e 30 horas, eles só retornavam à residência após as 14 horas, quando seu pai encerrava suas atividades. Sua mãe trabalhava na casa de um fazendeiro que morava próximo e só a encontrava à noite.

Na escola, ela era muito isolada. Era comum em seu relatório anual, a referência feita pelas diversas professoras, com quem já estudara, à sua timidez. Ela nunca era vista em grupinhos na sala de aula e nem nos momentos de intervalo. Muitos consideravam a possibilidade da aluna ter certo comprometimento intelectual, já que não estava tendo avanço na aprendizagem como também pela sua dificuldade de socialização. Constantemente, a professora chamava a sua atenção para as tarefas, conversava com ela sobre a importância dos estudos para a sua vida futura, mas não percebia mudança significativa. A professora, então, em parceria com a orientadora pedagógica elaborou um plano de intervenção para a aluna, que se mostrou bastante exitoso.

1. Como você analise o caso de Joana? Que fatores podem estar concorrendo para as dificuldades escolares enfrentadas?
2. Diante dessa situação, que plano de intervenção você proporia para ajudá-la?
3. Pense em uma situação semelhante que já teve a oportunidade de vivenciar em sua prática educativa. Como tentou superá-la? Que resultados foram obtidos? Socialize com o grupo.

APÊNDICE D: Técnica de complemento de frases

Complete as seguintes frases com a primeira idéia que vier à cabeça:

1. Eu gosto _____

2. Sinto-me feliz _____

3. Gostaria de saber _____

4. Lamento _____

5. O bom aluno _____

6. Meu maior medo _____

7. A escola _____

8. A inclusão _____

9. Sinto necessidade _____

10. Sonho _____

11. Meu grande desejo _____

12. Fico frustrada _____

13. Serei mais útil _____

14. Estudar é _____

15. No futuro _____

16. Os professores _____

17. Sinto dificuldade _____

18. Desejo _____

19. A formação _____

20. O que mais me motiva _____

21. Meu trabalho _____

22. Minha principal ambição _____

23. A educação _____

24. Uma escola ideal _____

25. O trabalho _____

26. A família _____

27. Sinto falta _____

28. Considero que _____

29. Os gestores _____

30. O sistema educacional _____

31. Meu trabalho é significativo quando _____

32. Minha principal preocupação _____

33. Um processo formativo é importante se _____

34. Minhas aspirações são _____

35. Farei o possível para conseguir _____

36. Minha formação _____

37. Reflito constantemente _____

38. Dedico a maior parte do meu tempo _____

39. Os pais _____

40. Fico deprimida quando _____

41. No meu trabalho gosto _____

42. Desejo elaborar _____

43. Os alunos com necessidades especiais _____

44. Incomoda-me bastante _____

45. Minha atuação profissional poderia ser melhor se _____

46. Meu maior prazer _____

APÊNDICE E: ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Eixos temáticos da entrevista semi-estruturada

EIXO I – Recursos pessoais relacionados à expressão criativa

1. Trajetória profissional;
2. A importância da profissão na vida do sujeito;
3. Expectativas de futuro em relação à profissão;
4. Sentimento em relação ao trabalho na perspectiva da inclusão escolar;
5. Percepções em relação à sua função de educador;
6. Percepção em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência;
7. Pontos fortes e fracos como educador;
8. Situações profissionais identificadas como facilitadoras ou como barreiras à criatividade enquanto educador.

EIXO II – Aspectos que facilitam ou dificultam o processo de inclusão na escola

9. Aspectos apontados como dificuldades à efetivação da inclusão escolar;
10. Aspectos que têm facilitado a atuação da escola em uma perspectiva inclusiva;
11. A inclusão na proposta pedagógica da escola: previsão e efetivação;
12. Relação entre escola, família e comunidade;
13. Gestão escolar;
14. Organização pedagógica da escola: planejamento, orientação aos docentes, atividades, sistema de comunicação.

EIXO III – Estratégias criativas para a efetivação da inclusão escolar

15. Estratégias que utiliza para possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos;

16. Estratégias adotadas visando a contribuir para que a escola seja organizada em uma dimensão inclusiva;
17. Relato de atuação profissional em uma perspectiva inclusiva;
18. Exemplos de casos considerados como excludentes;
19. Sugestões para a superação dessa realidade;
20. Exemplos de casos caracterizados como inclusivos.

EIXO IV – Relações entre o processo formativo e a melhoria da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva

21. Expectativas em relação à formação;
22. Sentimentos relativos à participação em um processo formativo;
23. O papel de um processo formativo para o desenvolvimento profissional;
24. Aspectos do curso que considerou mais significativos;
25. Mudanças pessoais percebidas em decorrência da formação.

ANEXOS

ANEXO A: Carta a uma menina

Querida Mirian,

Escrevo-te esta carta para contar-te uma coisa que, ainda que hoje possa parecer mentira, aconteceu há alguns anos, mais ou menos os que tens. Não sei se compreenderás minha intenção, mas te asseguro que vou me sentir muito melhor depois de te haver contado.

Mirian, sou professora, como sabes. Um dia, cheia de ilusões, pensei que as crianças deveriam ser antes de tudo, felizes e que um colégio com certas características poderia conseguir tal objetivo. Pus mãos à obra e abri este colégio.

Tinha um jardim espaçoso e muros altos de pedras onde as crianças iam procurar lagartixas e caracóis para formar “granjas”. Teus irmãos mais velhos vieram para este colégio. Certo dia tua mãe comunicou-me, com grande esperança, que esperava outro filho. Alegrei-me muito, pois sou dessas pessoas que pensam que um filho é uma bênção de Deus.

Porém, minha alegria não durou muito. Pouco depois, após alguns exames médicos, tua mãe comunicou-me que iria ter “uma criança com problemas”. Fiquei tão triste com isso que, quando nasceste, arranjei mil desculpas para adiar o momento de te conhecer. Tua mãe, a quem muito estimo e admiro profundamente, contava-me de teus progressos e retrocessos, sobretudo de saúde. Ela estava sempre alegre, feliz contigo, totalmente entregue ao seu trabalho de estimulação precoce, e aos teus cuidados.

Um dia, chamou-me ao telefone. Queria falar comigo sobre ti. E aqui começa minha verdadeira confissão, Mirian. Senti terror. Sabia o que tua mãe ia pedir-me. Nunca antes tinha tido no colégio uma criança portadora de Síndrome de Down. Desconhecia tudo sobre essa condição. Pensava, pessimista, que uma criança “mongólica” era impossível de ser integrada num grupo de crianças sem deficiência.

Receei a reação das outras crianças. Temi, ainda, que a encarregada da classe maternal te repelisse. Tive medo de tantas coisas! Acreditei, Mirian, que eras incapaz de fazer algo por ti mesma, que eras um ser inútil e desagradável que as outras pessoas iriam excluir. Repito que desconhecia completamente tudo sobre as características de uma criança trissômica.

Eu havia feito, muito tempo antes, integração de crianças com deficiências físicas, mas... com Síndrome de Down! Como eu estava enganada! Quanto aprendi desde o dia que chegaste à classe maternal! A primeira coisa que descobri foi tua grande timidez. Observava-te com frequência, cheia de curiosidade, analisava tuas reações, esperando encontrar coisas estranhas. Via que as outras crianças, depois da curiosidade inicial e das perguntas de costume (“por que Mirian tem o rosto tão estranho?”), tinham deixado de preocupar-se contigo.

Neves, a professora, aceitou-te com todo afeto, como uma criança que necessitava um pouco mais dela e não poupou dedicação. Dentro de pouco tempo, brincavas no pátio como todos, te aproximavas para saudar, como todos faziam, os papais que vinham buscar alguns companheiros teus. Os pais das outras crianças te abraçavam e ninguém mostrou inconformidade ou estranheza por tua presença no colégio.

Hoje, Mirian, crescestes. És aluna do quarto ano do ensino fundamental. Estás na classe da senhorita Dorita. Quando perdeste, ontem, o ônibus do colégio e te chamaram pelo autofalante para que subisses a fim de falar com tua mãe ao telefone, eu estava ali. Alfonsa, que brincava perto de mim, com um grupo de colegas, disse alto:

- Estão chamando Mirian. Ela é da minha classe. Quer que eu vá chamá-la?

Não foi preciso porque vinhas correndo com a blusa saindo da calça e dizias:

- Maria Tereza, estou subindo para atender ao telefone, pois estão me chamando.

- Corre! Disse eu em silêncio. Logo deixaste de lado o telefone e te sentaste junto a mim, no banco de cimento, muito otimista:

- Papai vem me buscar para levar-me a um restaurante.

Agarraste meu braço e apoiaste nele tua cabeça despenteada. Sentia tuas carícias como prêmio imerecido. Eu que um dia senti terror de admitir-te no colégio...

Como é horrível a ignorância! Nunca imaginei que teus afagos fossem tão doces, tua presença tão adorável. Nunca poderia crer que ao ver, hoje, a ti, a Ana, a Cristina e a David, tão felizes, tão normais, tão pessoais, cada um de vós tão diferentes um do outro nunca poderia acreditar que iria receber tanto por tão pouco que fiz. Como vês, Mirian, tinha que contar isto.

Agora me sinto melhor, pois sei que em teu coração não há lugar para o rancor. Descobri, graças a ti e a outras crianças com tuas características, que uma

criança com Síndrome de Down é simplesmente uma criança. Só isso: uma criança maravilhosa e gratificante.

Obrigada. Despede-se com um beijo.

Maria Tereza

ANEXO B: O vestido Azul

Num bairro pobre de uma cidade distante, morava uma garotinha muito bonita. Ela frequentava a escola local. Sua mãe não tinha muito cuidado e a criança quase sempre se apresentava suja. Suas roupas eram muito velhas e maltratadas. O professor ficou comovido com a situação da menina e pensou: - como é que uma menina tão bonita pode vir para a escola tão mal arrumada?

Separou algum dinheiro do seu salário e resolveu lhe comprar um vestido novo. Ela ficou linda no vestido azul. Quando a mãe viu a filha naquele lindo vestido azul, sentiu que era lamentável que sua filha, vestindo aquele traje novo, fosse tão suja para a escola. Por isso, passou a lhe dar banho todos os dias, pentear seus cabelos, cortar suas unhas.

Quando acabou a semana, o pai falou: - mulher, você não acha uma vergonha que nossa filha, sendo tão bonita e bem arrumada, more em um lugar como este, caindo aos pedaços? Que tal você ajeitar a casa? Nas horas vagas, eu vou dar uma pintada nas paredes, consertar a cerca e plantar um jardim. Logo mais a casa se destacava na pequena vila pela beleza das flores que enchiam o jardim, e o cuidado em todos os detalhes.

Os vizinhos ficaram envergonhados por morar em barracos feios e resolveram, também, arrumar as suas casas, plantar flores, usar pintura e criatividade. Em pouco tempo o bairro estava todo transformado. Um homem, que acompanhava os esforços e as lutas daquela gente, pensou que eles bem mereciam um auxílio das autoridades. Foi ao prefeito expor suas idéias e saiu de lá com autorização para formar uma comissão para estudar os melhoramentos que seriam necessários no bairro.

A rua de barro e lama foi substituída por asfalto e calçadas de pedra. Os esgotos a céu aberto foram canalizados e o bairro ganhou ares de cidadania. E tudo começou com um vestido azul. Não era intenção daquele professor consertar toda a rua, nem criar um organismo que socorresse o bairro. Ele fez o que podia, deu a sua parte. Fez o primeiro movimento que acabou fazendo com que as outras pessoas se motivassem a lutar por melhorias.

Será que cada um de nós está fazendo a sua parte no lugar em que vive? Por acaso somos daqueles que somente apontam os buracos da rua, as crianças à

solta sem escolas e a violência do trânsito? Lembramos que é difícil mudar o estado total das coisas. Que é difícil limpar toda a rua, mas é fácil varrer a nossa calçada.

É difícil reconstruir um planeta, mas é possível dar um vestido azul. Há moedas de amor que valem mais do que os tesouros bancários, quando endereçadas no momento próprio e com bondade.

ANEXO C: A Lição dos gansos

No outono, quando se vêem bandos de gansos voando rumo ao sul, formando um grande “V” no céu, indaga-se o que a ciência já descobriu sobre o porquê de voarem dessa forma. Sabe-se que, quando cada ave bate as asas, move o ar para cima, ajudando a sustentar a ave imediatamente detrás. Ao voar em forma de “V”, o bando se beneficia de pelo menos 71% a mais de força de vôo do que uma ave voando sozinha.

Sempre que um ganso sai do bando, sente subitamente o esforço e a resistência necessários para continuar voando sozinho. Rapidamente, ele entra outra vez em formação para aproveitar o deslocamento de ar provocado pela ave que voa imediatamente à sua frente.

Quando o ganso líder se cansa, ele muda de posição dentro da formação e outro ganso assume a liderança.

Os gansos de trás gritam, encorajando os da frente para que mantenham a velocidade.

Finalmente, quando um ganso fica doente ou ferido por um tiro e cai, dois gansos saem da formação e o acompanham para ajudá-lo e protegê-lo. Ficam com ele até que consiga voar novamente, ou até que morra. Só então levantam voo sozinhos ou em outra formação a fim de alcançar seu bando.
