

FORMAÇÃO E CRIATIVIDADE: ELEMENTOS IMPLICADOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

FORMATION AND CREATIVITY: ELEMENTS IMPLICATED IN THE CONSTRUCTION OF AN INCLUSIVE SCHOOL

Francileide Batista de Almeida VIEIRA¹

Lúcia de Araújo Ramos MARTINS²

RESUMO: esta pesquisa buscou compreender como um processo de formação pode contribuir para a expressão criativa de profissionais da educação, visando à efetivação da educação inclusiva. Respaldou-se na Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey, no conceito de criatividade, desenvolvido por Mitjans Martínez, dialogando com autores que discutem a formação e a educação inclusiva. Para isso, realizamos uma pesquisa-ação, através de um curso de formação desenvolvido com três supervisoras que trabalham em uma escola pública, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Norte e duas professoras que atuam no atendimento educacional especializado, na mesma instituição. Os instrumentos utilizados foram a observação, a entrevista, o complemento de frases e a redação. A análise revelou que nem todas as participantes elaboraram estratégias criativas em decorrência da participação no curso, embora duas delas tenham desenvolvido alternativas criativas bastante significativas. Identificamos aspectos do curso que contribuíram para impulsionar a expressão criativa das participantes, tais como: a possibilidade de participação na elaboração da proposta de formação; o fato de o curso ser realizado em seu lócus de trabalho; 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; relevância atribuída à necessidade de mudanças nas crenças, nas representações e nas concepções sobre a educação inclusiva. Assim, 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.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação. Criatividade. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: This study aimed to understand how a formation process can contribute to the creative expression of education professionals, with a view to achieving inclusive education. It was based on the Theory of Subjectivity, developed by González Rey, from the concept of creativity, developed by Mitjans Martínez, in dialogue with authors who discuss formation and inclusive education. We conducted an action-research, using a formation course developed with three supervisors who work in a public school in the state of Rio Grande do Norte and two teachers who work in the specialized educational service, at the same institution. The instruments used were observation, interviews, sentence complementation and writing. The analysis revealed that not all participants developed creative strategies as a result of participating in the course, though two of them developed very significant creative alternatives. We identified aspects of the course that contributed to enhance creative expression of the participants, such as: the possibility of participating in the preparation of the formation proposal; the fact that the course was conducted in the participants' workplace; readiness to engage in dialogue about this context; encouragement for development of the subject's situation; the use of activities and communication to encourage the development of subjective factors promoting creativity; relevance attributed to the need for changing beliefs, representations and conceptions about inclusive education. We understand that a formation process may contribute to creative expression if it takes into account the participants' personal dimension, enhancing the development of subjective elements, as well as assuming an understanding that a subject is involved.

KEYWORDS: Special Education. Training. Creativity. Inclusive Education.

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. leidaalmeid@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora Associada IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. luc.martins@terra.com.br

1 INTRODUÇÃO

O caráter predominantemente excludente da sociedade contemporânea, a situação insatisfatória de escolarização que ocorre, muitas vezes, 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 uma realidade “[...] em desenvolvimento no Brasil e em várias partes do mundo, ainda é algo que exige a participação efetiva de todos”, como ressalta Martins (2008, p. 93).

Nessa direção, há o reconhecimento de que, mesmo havendo dúvidas e cepticismo, existe 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” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007a, p. 95).

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, em muitos casos, à garantia de matrícula dos alunos que, historicamente, foram atendidos pela Educação Especial, de uma forma mais específica, daqueles que têm algum tipo de deficiência.

Contudo, 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 a todos os 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.

Diante dos desafios postos pela necessidade de tornar real o processo educacional, em uma dimensão verdadeiramente inclusiva, a criatividade dos educadores ganha uma importância singular, pois é um elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico em nível institucional, como também para as práticas que se desenvolvem nas salas de aula (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007b).

Segundo os estudiosos que trabalham nas áreas de inovação e criatividade (FARIAS, 2006; THURLER, 2001; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, 2003, 2007a, 2008), novas situações implicam em mudanças de estratégias de ação para que se efetivem 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 Mitjás Martínez, (2002, 2003, 2007a, 2008) que, embasada na Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003), 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 MATÍNEZ, 2008, p. 70).

A subjetividade é definida 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) e pode apresentar-se em dois níveis: o individual e o social.

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. A necessidade de formação ou a melhoria desse processo têm sido apontadas por inúmeras pesquisas, tais como Bueno (1999, 2001), Camelo (1999), Glat e Nogueira (2002), Glat e Pletsch (2004), Lacerda (2003), Vieira (2008), dentre outras.

Assim, considerando a realidade identificada na pesquisa que realizamos durante o curso de Mestrado – em que as participantes ressaltaram a necessidade de formação – e o crescimento do número de pesquisas interventivas, relacionadas à educação inclusiva, elaboramos um projeto de investigação, que teve um caráter interventivo e investigativo, sobre o qual discutiremos a seguir.

2 MÉTODO

Para dar conta dos processos de intervenção e investigação, optamos pela pesquisa-ação, como aporte interventivo (DIONE 2007; BARBIER 2007), e pela Epistemologia Qualitativa, como opção epistemológica, para nortear a construção da informação (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b). A pesquisa foi realizada em uma escola pública regular, da rede estadual, que atende a uma média de 600 alunos do ensino fundamental, localizada em um município do interior do Estado do Rio Grande do Norte, que tem 53.227 habitantes. A instituição é a mesma em que realizamos a investigação de Mestrado, cuja escolha se deu em virtude do número significativo de alunos com deficiência nela matriculados. Entre os anos de 2006 a 2011, período em que realizamos nossas pesquisas, houve um total de 16 a 22 alunos com deficiência matriculados, anualmente, na escola.

Os resultados da primeira pesquisa, desenvolvida com quatro professoras que atuavam com alunos que apresentavam deficiência, apontaram a necessidade de uma pesquisa interventiva, que colaborasse para a proposição de estratégias por parte da escola, visando à melhoria do trabalho educacional, na perspectiva educacional inclusiva. Assim, a ação desenvolvida na pesquisa ora abordada consistiu num processo de formação, envolvendo três educadoras que exercem a função de supervisão escolar e duas que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais.

O convite para participar da pesquisa foi feito para todos os educadores que atuavam na gestão e no apoio pedagógico da instituição. Contudo, mesmo que a maioria tenha afirmado interesse, alguns justificaram a indisponibilidade, visto que precisariam participar das sessões de estudos e reflexões que realizamos durante o ano letivo de 2011. Desse modo, o número de

participantes foi definido pelo aceite livre e formal das profissionais que se comprometeram a participar do processo formativo. Foram realizadas dezessete sessões de estudo e reflexão, de forma quinzenal³, sendo oito no turno matutino e nove no vespertino, cada uma com a duração média de duas horas. Para isso, foi utilizado o tempo de reunião coletiva, já existente na instituição. Os temas a serem discutidos foram definidos coletivamente na primeira sessão, sendo acrescidos de acordo com as circunstâncias e as necessidades do contexto escolar.

As sessões foram gravadas e as falas delas decorrentes foram utilizadas na construção das informações referentes à pesquisa. Outros instrumentos utilizados foram: a observação, a entrevista semiestruturada, o complemento de frases e a redação. As observações, as redações e o complemento de frases foram realizados no mesmo período em que desenvolvemos a ação de formação. As entrevistas ocorreram ao final desse processo. Todos os instrumentos buscaram identificar as estratégias desenvolvidas pelas participantes, durante ou após a realização do processo de formação, para a melhoria do trabalho educacional inclusivo, na instituição. Os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelas participantes, a pedido nosso.

Quadro 1 – 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
Dodó	Atendimento Educacional Especializado	Vespertino	Pedagogia

Fonte: Elaboração própria

O nosso primeiro contato com a escola investigada se deu quando buscamos alguns dados e autorização da gestão para a realização da pesquisa, em decorrência da necessidade de obtermos o seu registro junto ao Conselho de Ética em Pesquisa⁴.

A pesquisa teve como 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. Definimos, também, quatro objetivos específicos, um dos quais foi: identificar que aspectos de um processo de formação poderão ser estimuladores da expressão criativa de profissionais da educação para uma prática educacional inclusiva. Neste trabalho, serão abordados os resultados decorrentes deste objetivo específico.

O processo de análise seguiu os princípios da Epistemologia Qualitativa, que se dá pela permanente construção e interpretação de ideias pelo pesquisador e que acompanha todo

³ Exceto quando ocorreram imprevistos e as datas foram redefinidas.

⁴ Projeto de pesquisa aprovado por comitê de ética, parecer 018/2010.

o processo investigativo, pela produção de indicadores, advindos dos diferentes instrumentos utilizados. González Rey (2005c) propõe o uso de indicadores como unidades importantes na Epistemologia Qualitativa. “A produção dos elementos, que fornecem pistas para a construção dos sentidos dentro de um tecido de informação, é o que definimos como indicadores” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 48). O autor ressalta, ainda, que considera o uso de indicadores como a maior inovação da Epistemologia Qualitativa, por permitir “[...] o desenvolvimento permanente de hipóteses que dão lugar a um modelo teórico em construção e que nos permite visualizar, por via indireta, informações ocultas aos sujeitos que estão sendo estudados” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 125).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, apresentaremos aspectos do processo de formação que, na nossa compreensão, geraram mudanças e impulsionaram a expressão criativa em algumas das participantes da pesquisa. 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:

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 (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 111).

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 aspectos do curso que mobilizaram mudanças e impulsionaram a elaboração e a execução de estratégias criativas por parte de algumas participantes, no sentido desenvolverem uma prática pedagógica coerente com os princípios educacionais inclusivos (BRASIL, 2008; CARVALHO, 2008; MARTINS, 2008; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007a, 2007b). 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. Mitjás Martínez (2003) também chama a atenção para a relevância desse elemento, quando atribui um papel ativo ao educando, inclusive na definição dos objetivos de sua formação. 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, o que se evidenciou por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados, com base no aporte teórico adotado (GONZÁLEZ REY, 2003; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003).

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. Nessa primeira sessão, utilizamos como estratégia metodológica a organização de um diagnóstico referente ao trabalho educacional da escola em uma perspectiva inclusiva, a partir do seguinte um indutor: “A escola em que atuo seria mais inclusiva se...”. Assim, 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.

Em outro momento, foram evidenciadas as dificuldades que as participantes identificavam para alfabetizar alunos surdos. Diante dessa inquietação, trouxemos para a escola um livro de que dispúnhamos sobre o ensino de Português para surdos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Tal recurso passou a ser utilizado por Ester no atendimento educacional especializado. Posteriormente, essa participante analisou que ele 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

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 o ano inteiro estudando inclusão iria tomar uma medida dessas? Porque ela queria botar no regimento da escola, agora, na Semana Pedagógica. [...] Não! Ninguém aceitou (Dodô, Entrevista, 2011).

Quando é agora [a diretora] 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 [à inclusão], 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 de educadoras 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, entre outras, levam-nos, portanto, 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 no cotidiano escolar. 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. Identificamos que, durante o curso, foram desenvolvidas importantes ações para a melhoria do processo educacional inclusivo na instituição, tanto pelas supervisoras quanto pelas professoras responsáveis pela Educação Especial na escola.

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, na escola. Segundo conseguimos identificar,

elas passaram a analisar tais casos sob perspectivas muito mais complexas e amplas como, por exemplo, tomando com base o aporte histórico-cultural (VIGOTSKY, 1997), discutido no processo de formação. Isso as levou a refletirem que, em algumas situações, agiam de modo negligente, desconsiderando os aspectos sociais, históricos e culturais, 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 problemáticas 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. A possibilidade de refletir sobre a prática, em pequenos grupos, constitui uma estratégia formativa de grande valor (REGO; MELO, 2002), 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.

D) INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO DA CONDIÇÃO DE SUJEITO

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 que contribuem para a expressão criativa, conforme consta na literatura referente a essa área (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, 2007a, 2008; 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 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 proposta da educação inclusiva de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais; 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; 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 bibliográficas também 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. 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” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 237).

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 (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008). 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, concordamos que

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 (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 133).

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. Nesse sentido, é importante ressaltar 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 e com valor para o contexto em que atuavam, 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, 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. Identificamos que Sol, apesar do seu excelente comprometimento com a sua profissão, tinha dificuldade para se expressar oralmente, em decorrência de timidez.

Diante disso, tão logo tivemos a oportunidade, conversamos com ela num momento informal, falamos sobre a nossa admiração pelo seu carisma profissional e pessoal, por 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, de uma forma ampla, de maneira compatível com suas especificidades.

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, concernente ao 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 um importante elemento subjetivo, entre aqueles que se relacionam com a criatividade, considerada como uma expressão da subjetividade, tanto individual quanto social (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, 2003, 2008).

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 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 (BAPTISTA, 2006). Nessa mesma via de raciocínio enfatiza-se 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” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007b, p. 203).

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 apresentam, dentre outros. Essas mudanças mobilizaram alterações, 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 Miriam⁵ chegou. Por mais que a família se esforce, ela não vai ter essa independência tão grande (Borboleta Lilás, S4V⁶, 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.

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, pois “[...] o que interessa não é o que ocorre na pessoa, mas entre as pessoas” como bem adverte Tunes (2008, p. 142). Com base, também, na perspectiva histórico-cultural, “[...] 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”, como defende Carvalho (2006, p. 36).

⁵ 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. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

⁶ 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 “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.

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 algumas, 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).

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).

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 pedagógicas. 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, ou seja, para favorecer a permanência com qualidade dos educandos em geral, na instituição escolar regular.

4 CONCLUSÕES

Embora os elementos identificados no curso 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 indica que, “[...] mesmo que várias pessoas participem simultaneamente de um mesmo evento social, ainda assim, a experiência será integrada de modo peculiar” (SILVA SANTOS, 2010).

Constatamos que as educadoras Ester e Sol foram as que mais se expressaram criativamente ao longo da investigação e que elas possuíam elementos subjetivos individuais favorecedores da expressão criativa, conforme pesquisas realizadas (AMARAL, 2006; CORES, 2006; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, 2008; OLIVEIRA, 2010; VELOSO, 2010), tais como: 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 as impulsiona a agir como sujeitos.

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.

Ressaltamos 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.

Percebemos, ainda, 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 conseguiram se posicionar com postura e ideias próprias, que constatavam 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.

A presente produção 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.

Concordamos que a formação 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. O modelo de formação, na realidade, precisa ser organizado de modo a contemplar a dimensão pessoal dos educadores e o desenvolvimento dos recursos subjetivos que favorecem a expressão criativa.

Diante das considerações que acabamos de apresentar, defendemos que a realização da presente pesquisa proporcionou-nos elaborar a seguinte construção: um processo de formação poderá contribuir para a expressão criativa, visando à efetivação da educação inclusiva, 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.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, 104).
- AMARAL, A.L.S.N. *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos*. 2006. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.
- BAPTISTA, C.R. Educação especial e o medo do outro: attento ai segnalati! In: BAPTISTA, C.R. (Org.). *Inclusão e escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Nova Edição. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 3).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.gov.br>>. Acesso em: 08 out. de 2010.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- _____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- CAMELO, A.I.F. *Educação inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes*. 1999. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 1999.
- CARVALHO, M.F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).
- CARVALHO, R.E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CORES, C.U. *A criatividade do professor em situação de inclusão escolar*. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.
- DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 16).
- FARIAS, I.M.S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14. p. 22-27, 2002.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 29, ano 10, p. 3-8, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. Psicologia e Educação. In: RAYS, O.A. (Org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.
- _____. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.
- _____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005a.

- _____. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005b.
- _____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005c.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LACERDA, D.H. *Educação inclusiva e cotidiano escolar: concepções e práticas de professores*. 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba. Uberaba, 2003.
- MARTINS, L.A.R. Educação e diversidade: um breve preâmbulo. In: MARTINS, L.A.R. (Org.). *Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios*. João Pessoa: Idéia, 2008.
- MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- MITJÁNS MARTÍNEZ A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206. jul./dez., 2002.
- _____. *Criatividade, personalidade e educação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007a. p. 95-114.
- _____. Educação inclusiva: desafios para a escola. In: MONTEIRO, F.M.A.; MULLER, M.L.R. (Org.). *Educação como espaço de cultura*. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2007b. p. 197-207.
- _____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 69-94.
- OLIVEIRA, C.T. *Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior*. 2010. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MRINÓSSON, G.L. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.L.P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- REGO, T. C.; MELLO, G. N. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. *Conferência Internacional Desempenho dos Professores na América Latina: tempos de novas prioridades*. Brasília, 2002. p. 1-54. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf>>. Acesso em: 10 jun. de 2012.
- SILVA SANTOS, G.C. *Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico*. 2010. 221f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- THURLER, M.G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TUNES, E. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 129-148.

VELOSO, Armando de Moraes. *Um espaço criativo e seu impacto na criatividade: um estudo com alunos calouros*. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

VIEIRA, F.B.A. *O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas de professores*. 2008. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2008.

VIGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Tomo V. Fundamentos da Defectología. Madrid, 1997.

Recebido em: 03/08/2012

Reformulado em: 26/04/2013

Aprovado em: 20/05/2013