

GT 15 – Educação Especial**POR UMA PRÁTICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS CRIATIVAS
DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Francileide Batista de Almeida Vieira(UERN)

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consiste numa proposição de se alterar as práticas tradicionais, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos educandos, organizando e promovendo um conjunto de valores e práticas que procuram responder a uma situação existente e problemática de insucesso, seleção precoce ou abandono escolar.

Nessa direção de trabalho, o ensino para todos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer em cada sala de aula é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

Durante o século XX, houve uma crescente defesa de que a escola tem a tarefa de atender a todas as pessoas. Além da meta de atingir a escolarização de crianças das classes populares, jovens e adultos que não foram incluídos nesse processo durante a infância, passa a ser defendida a meta de atender a todas as crianças, inclusive àquelas que apresentam algum tipo 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 que constitui um grande desafio para os educadores.

Nesse contexto, a educação inclusiva apresenta-se 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), possibilitando-lhes aprendizagem e desenvolvimento, que constitui o papel da educação escolar, mas que não tem se efetivado na realidade brasileira.

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”.

Tal realidade denota a importância da expressão criativa, que é necessária em vários campos da atuação humana. Na educação, em decorrência de sua crescente complexidade, a criatividade se torna fundamental. Segundo os estudiosos que trabalham nas áreas de inovação e criatividade (FARIAS, 2006; THURLER, 2001; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, 2004, 2007, 2008), 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.

Nessa perspectiva, a educação especial, passa a ser ofertada, preferencialmente, nas escolas regulares. 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 realize 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.

Assim, 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. No presente texto, faremos algumas considerações sobre estratégias pedagógicas criativas utilizadas por professoras que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública regular, no intuito de contribuir para a efetivação da

educação inclusiva naquela instituição. As informações apresentadas foram construídas por meio de uma pesquisa-ação, embasada nos estudos sobre a Criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, 2004, 2007, 2008).

2 ABORDAGEM TEÓRICA

Muitos estudos que versam sobre a criatividade se voltam para os processos criativos de grande impacto em determinado domínio. Entretanto, a criatividade também se expressa em níveis diferenciados, com menor impacto, mas, também, significativo. Nesse sentido, Mitjás Martínez (2007, 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.

A criatividade em uma perspectiva histórico-cultural foi abordada por Vigotsky (1999). O referido autor ressalta 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. 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 (2003, 2004, 2007, 2008), 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, 2008, p. 70).

Nessa perspectiva a criatividade não é percebida como um fenômeno universal e estático, que se manifesta em alguns homens por fatores predominantemente biológicos ou hereditários. 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. A expressão criativa é resultado da implicação afetiva do sujeito naquelas atividades para as quais ele se sintia motivado a realizar.

Isso demonstra 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 homogêneo, 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.

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, 2007, p. 55).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa por nós realizada ocorreu em uma escola pública regular, cuja ação desenvolvida consistiu num processo de formação, envolvendo três educadoras que exercem a função de supervisão escolar e duas que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais e foi elaborada em decorrência de uma investigação anterior, cujos resultados apontaram a necessidade de um processo de intervenção, na instituição, para a melhoria do processo de inclusão.

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). Assim, realizamos nove sessões de estudos, tendo como tema de discussão, aspectos relacionados à educação inclusiva e estratégias de ação para a sua efetivação. O número de participantes foi definido pelo aceite formal das profissionais. Como

instrumentos para a construção da informação foram utilizados: a observação, a entrevista semiestruturada, o complemento de frases e a redação.

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 estratégias criativas desenvolvidas por professoras que atuam no atendimento educacional especializado, a partir de um processo de formação, para a efetivação da educação inclusiva. Neste trabalho, serão abordados os resultados decorrentes deste objetivo específico e se refere, principalmente, às duas professoras que atuam no apoio pedagógico especializado, denominadas de Ester e Dodô. Os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelas participantes, a pedido nosso.

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 o processo investigativo, pela produção de indicadores, advindos dos diferentes instrumentos utilizados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

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.

Enquanto desenvolvíamos o processo de intervenção, construíamos informações que respondessem aos nossos objetivos. Com relação às duas professoras que atuavam no atendimento educacional especializado, a elaboração e desenvolvimento de estratégias criativas foram bem diferenciados. 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 constituiu 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. 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.

Por outro lado, durante todo 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, uma aluna surda que estuda na instituição, 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, também levou 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 problema anteriormente mencionado a participantes **sugeriu e liderou a elaboração de um documento para ser enviado à coordenação de educação especial, da 11ª DIRED¹, 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 (BRASIL, 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.

¹Diretoria Regional de Educação.

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.

Por conseguinte, a participante **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.

É importante acentuar que, dentre 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.

Além disso, a professora **Elaborou 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 ideia 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 Mitjans 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” (MITJANS MARTÍNEZ, 2003, 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.

5 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

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.

A construção da informação levou-nos a constatar que a educadora Ester foi a que mais se expressou criativamente ao longo da pesquisa. Identificamos, também, que ela possuía elementos subjetivos individuais muito semelhantes àqueles apontados na literatura. Certamente, esses elementos foram importantes para que a sua participação no processo de formação desencadeasse uma prática pedagógica mais criativa.

Os elementos que integram a subjetividade individual da professora 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 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.

Compreendemos, também, 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.

Defendemos, portanto, a importância particular de cada pessoa no desafio decorrente da necessidade de efetivação da educação inclusiva e no desenvolvimento das ações inerentes ao atendimento educacional especializado. Acreditamos na possibilidade da atuação singular e criativa dos educadores, para a concretização de ações que transformem as escolas.

Dentre as mudanças necessárias 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.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Nova Edição. Tradução de LucieDidio. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 3).

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. **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. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 08 out. 2010.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 16).

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

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.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **La personalidad, su educación e desarrollo**. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005a.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005b.

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.

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. Educação e diversidade: um breve preâmbulo. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). **Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Idéia, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

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. 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, 2007. p. 197-207.

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, 2008. p. 69-94.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginación e creacion em la edad infantil**. Havana: Pueblo y Educación, 1999.