

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A CRIATIVIDADE DO PROFESSOR
EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CRISTINA IMBUZEIRO CORES

Brasília – DF

2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A CRIATIVIDADE DO PROFESSOR
EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

CRISTINA IMBUZEIRO CORES

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof^a Dr^a ALBERTINA MITJÁNS MARTINEZ

Brasília – DF

2006

**A CRIATIVIDADE DO PROFESSOR
EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação defendida sob avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Profª Drª Albertina Mitjáns Martinez (orientadora) – FE/UnB

Profª Drª Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel – IP/UnB

Profª Drª Maria Carmen Villela Rosa Tacca - FE/UnB

Profª Drª Cristina Massot Madeira Coelho (suplente) – FE/UnB

Ao meu filho, luz da minha vida,
meu eterno amor!

À minha mãe, por seu exemplo, coragem e amor,
minha admiração e amor!

***“Na verdade há diversos tipos de cientistas.
Alguns preferem trabalhar sozinhos;
outros trabalham em equipe e, por fim,
há os que formam discípulos”.***

Wilhelm von Humboldt

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Albertina Mitjás Martínez, por ser uma pessoa especial e ter feito a diferença na minha trajetória servindo-me de exemplo profissional e pessoal.

À professora Dr^a Maria Carmem Tacca que me mostrou mais uma vez o valor de uma amizade. Neste processo, você foi um bálsamo que me deu forças para prosseguir.

Às professoras Dr^{as} Diva Maciel e Cristina Coelho pelo incentivo e importantes colaborações que trouxeram ao trabalho.

À professora Dr^a Elizabeth Tunes que esteve presente em minha formação, como pessoa e como pesquisadora. Trago na lembrança as marcas de tudo que vivi e elas me permitiram chegar até aqui. Muito obrigada por tudo, Beth.

Às professoras e aos alunos que participaram deste trabalho, pela sua colaboração. Sem vocês da Escola Maria Teixeira eu jamais teria chegado até aqui, o apoio, incentivo e participação de *TODOS* foi fundamental neste processo, jamais os esquecerei!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - pelo apoio financeiro.

A todos que, de alguma forma e em algum momento, auxiliaram neste trabalho. Em especial, à minha amiga Claudia por sua incansável disposição e apoio e à Ana Luiza pela força e confiança que me transmitiu em diversos momentos.

À Eileen pela amizade, apoio e ajuda com o abstract.

À minha família e aos amigos pela presença, por terem compreendido meu momento e me apoiado em todas as situações.

RESUMO

A criatividade é um tema que tem sido alvo de atenção de diversas instituições, dentre elas a escolar. Acredita-se que criar novas estratégias de ensino podem favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Trabalhamos, neste estudo, com os conceitos apresentados por Mitjans Martinez que considera que a criatividade é um processo da subjetividade humana em sua dupla dimensão social e individual. A Teoria da Subjetividade, que embasa os trabalhos desta autora, é baseada na perspectiva histórico-cultural e tem sido desenvolvida por González Rey em sua trajetória teórica. Quando falamos em criatividade estamos pensando em algo novo e valioso. No momento em que transpomos os muros da escola passamos a buscar o valor da ação pedagógica criativa no impacto que esta tem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Considerando-se as peculiaridades da educação inclusiva, buscamos focar nosso estudo na identificação de ações criativas por parte dos professores que possam favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Desta forma, realizamos nosso trabalho empírico em uma instituição escolar localizada na região do entorno de Brasília que atua de forma inclusiva, onde realizamos um estudo de caso múltiplo com dois professores da instituição. Em nosso trabalho de campo, utilizamos os princípios epistemológicos de González Rey e através de observações, análise de documentos, dinâmicas conversacionais, completamento de frases e questionário tivemos a oportunidade de construir nosso conhecimento ao longo do processo de pesquisa. Apesar de termos constatado o uso de novas formas de ação pedagógica, consideramos que não houve, de forma efetiva, uma ação criativa por parte dos professores, por não termos observado o impacto que esta poderia ter na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Cabe destacar, porém, que os professores que participaram do nosso estudo possuem elementos subjetivos que podem favorecer sua ação criativa, pois estes buscam criar novas estratégias e métodos de ensino objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

PALAVRAS CHAVES: Criatividade, Subjetividade e escola inclusiva.

ABSTRACT

Creativity has been the focus of attention of various institutions, among them the school. We believe that creating new teaching strategies may boost the learning and development of pupils. In this study we worked with concepts presented by Mitjáns Martínez who considers that creativity is a process of human subjectivity in its two-fold social and individual dimension. The Theory of Subjectivity which forms the basis of that author's work is based on the social-historical perspective developed by González Rey. When we speak of creativity we think of something at the same time new and valuable. When we enter the school realm we seek the value of creative pedagogical action and the impact it has on students' learning and development. Considering the peculiarities of inclusive education, we focused on the identification of creative actions on the part of teachers which could aid the learning and development process of students with special needs. This study took place in an inclusive educational institution located in the outskirts of Brasilia and consisted of a double case-study with two teachers working at the institution. The choice of place and subjects took into account the peculiarities and singularities involved. For our field study, we found support in the methodological principles of the Qualitative Epistemology of Gonzalez Rey and through observations, document analyses, conversational dynamics, sentence completion and questionnaires we had the opportunity of constructing knowledge throughout the process of research. Although we did observe the use of new forms of pedagogical action, we considered that there was no effective creative action on the part of teachers, for we did not observe the impact which this action could have had on the learning and development of children with special educational needs. It is worth noting, however, that the teachers which participated in our study possess subjective qualities which may favor their creative action, for they seek to create new strategies and teaching methods which aim at the learning and development of students with special needs.

Key-words: creativity, subjectivity, inclusive school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 _ CRIATIVIDADE	
1.1. Diferentes olhares sobre a Criatividade	16
1.2. Criatividade na perspectiva histórico-cultural	20
1.3. A Criatividade na escola	28
1.3.1. Um olhar sobre a criatividade do professor	32
CAPÍTULO 2 _ DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO	
2.1. Evolução da terminologia	37
2.2. Deficiência e aprendizagem: algumas considerações sob a perspectiva histórico-cultural	38
2.3. Educação especial e inclusão escolar	46
CAPÍTULO 3 _ PEDAGOGIA E CRIATIVIDADE	
3.1. Criatividade, Pedagogia e Educação Inclusiva: um diálogo necessário	55
CAPÍTULO 4_ PERCURSO METODOLÓGICO	
4.1. Objetivos	59
4.2. A Epistemologia Qualitativa	59
4.3. O Estudo de Caso	61
4.4. Os participantes da pesquisa	62
4.5. Os Instrumentos: fundamentação e utilização	66
4.6. O percurso da pesquisa	72
CAPÍTULO 5_ ANÁLISE DOS CASOS	
CASO I_ Professora Rosa	76
1. Apresentação	76
2. Aspectos subjetivos que podem favorecer a criatividade pedagógica	77
3. Caracterização da Turma	79
4. Atividades observadas	80
5. Exemplos e análise da criatividade no trabalho pedagógico	83

CASO II_ Professora Suzana	
1. Apresentação	90
2. Aspectos subjetivos que podem favorecer a criatividade pedagógica	91
3. Caracterização da Turma	92
4. Atividades observadas	92
5. Exemplos e análise da criatividade no trabalho pedagógico	95
CAPÍTULO 6_ CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Completamento de Frases	112
APÊNDICE B – Questionário	115
APÊNDICE C – Visão Geral da Escola	118
APÊNDICE D – Desenho da Sala da 1ª Série	119
APÊNDICE E – Desenho da Sala da 1ª Série – Visão interna	120
APÊNDICE F – Desenho da Sala da 3ª Série	121
APÊNDICE G – Desenho da Sala da 3ª Série – Visão interna	122
ANEXO	
ANEXO A - FOTOS	124

INTRODUÇÃO

“Se teus projetos têm prazo de um ano, semeia trigo. Se teus projetos têm prazo de dez anos, planta árvores frutíferas. Se teus projetos têm prazo de um século, então educa o povo”.

Kuan Tseu

A criatividade é um tema que tem sido muito estudado por diversas áreas, dentre elas a educação. Na escola, tem-se visto a criatividade sob o prisma do aluno, do ambiente escolar e do professor. Em nosso trabalho, enfocaremos a ação pedagógica criativa daquele professor que atua em uma escola em situação de inclusão escolar.

O docente, em sua ação diária, deve possuir um conjunto de habilidades pedagógicas que lhe permitam transmitir o conhecimento de forma calma, clara e eficiente. Além disso, é importante que ele consiga criar um espaço de comunicação com seus alunos que não só favoreça o processo de aprendizagem destes, mas também, que contribua para o desenvolvimento deles enquanto sujeitos (MITJÁNS MARTINEZ, 1998).

Normalmente, os professores utilizam, nas escolas, métodos e técnicas já aprendidos e utilizados por outros. Há uma cultura que ensina o professor a aplicar em sala de aula metodologias já utilizadas por terceiros, sem se considerar a diversidade de alunos existentes em sua sala de aula (TORRE, 1997). Desta forma, priorizar a mudança e a inovação no ambiente escolar não é uma rotina na maioria das instituições educacionais, delegando-se a responsabilidade por aprender ao aluno.

Dentro desta visão, aprender não é um processo, mas um resultado, no qual independente do método empregado pelo professor, o aluno alcançará os objetivos traçados inicialmente. Porém, assim como na sociedade, em todas as escolas e

níveis de ensino, um professor encontrará diferentes alunos. Pensar nesta diferença é fundamental à atuação diária do mestre em sala de aula, e é importante que o professor tenha consciência da diversidade de alunos que irá encontrar, pois devido a ela, precisará ser criativo em suas ações educativas, afim de favorecer a aprendizagem de todos. (TORRE, 1997).

Mitjans Martinez (1998) fala da necessidade de formarmos professores que compreendam seu papel no desenvolvimento do aluno e que percebam a sua importância no processo de aprendizagem deste. Além disso, a autora afirma que os centros de formação de professores deveriam buscar priorizar, em seus cursos, não só os conteúdos acadêmicos, mas também aspectos da comunicação dentro e fora da sala de aula, pois através dela é possível ver a pessoa por trás do aluno. Pensar na formação de professores significa refletir sobre qual escola queremos ter e como podemos obter os resultados desejados.

Ao se olhar o aluno como sujeito, não se deveria empregar modelos predefinidos que se mostram inadequados para muitos alunos. A mera utilização de recursos pedagógicos, sem uma análise crítica sobre os possíveis benefícios ou não de seu uso, já se torna, em si, uma barreira para a inserção das pessoas com deficiências nas escolas. Desta forma, um fazer criativo no processo de ensino pode favorecer a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento e este é um dos aspectos fundamentais para um processo efetivo de inclusão escolar.

No mundo inteiro, diversos pesquisadores têm demonstrado interesse por estudar a criatividade no ambiente escolar. Dentre eles podemos citar, Torre (1997); Sternberg e O'Hara (1999); Amabile (1989); Cropley (1997). No Brasil, encontramos o assunto presente na obra de Alencar (2002), Alencar e Mitjans Martinez (1998), Wescheler (2002), Mitjans Martinez (1997, 2000, 2001, 2002, 2004, 2006), entre outros. É interessante notarmos, que a maioria dos estudos aborda o desenvolvimento da criatividade do aluno no ambiente escolar, sendo encontrados menos estudos direcionados ao professor criativo.

Professor criativo é aquele que inova em suas tarefas diárias, que reflete sobre suas práticas e as transforma com o objetivo de melhor promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Mourão (2004) nos aponta esta realidade quando fala que:

Quanto ao estudo da prática docente criativa, esta tem sido relegada a segundo plano, em favor de um interesse pela criatividade como processo do pensamento, o que, a nosso ver, limita as possibilidades de contemplarmos a criatividade como processo que se singulariza bastante, principalmente a partir da área de atuação em que se expressa e também do contexto em que se dá (MOURÃO, 2004, p. 21).

Neste trabalho, estudaremos a criatividade do professor em uma escola em situação de inclusão escolar, olhando a questão do aluno com necessidades educacionais especiais de forma qualitativa, ou seja, considerando as possibilidades do sujeito e não as suas limitações. Como afirma Vigotsky (1987), uma pessoa com defeito não é necessariamente um deficiente, pois para o autor, não existe uma pedagogia específica para se educar uma criança com “defeito”. Ensiná-los é apenas uma das particularidades desta área do conhecimento.

Esta forma de ver o sujeito, deve-se ao fato de que para Vigotsky (1991), o ser humano constitui-se por meio de sua interação com o meio histórico-cultural no qual vive. Para este autor, não temos que nos preocupar em educar um deficiente, mas, sim, uma criança.

Ao abordar desta forma o desenvolvimento infantil, Vigotsky (1987) nos permite perceber que o caminho que percorre uma criança com defeito se diferencia do caminho de uma criança normal devido às suas peculiaridades enquanto sujeito. Assim, o trabalho da Pedagogia consiste em identificar a forma como este desenvolvimento se dá para que, com isto, possa auxiliar sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Para se alcançar isto podemos lançar mão do que o autor denomina como meios mediacionais, ou seja, meios especiais para que a criança possa ter acesso aos bens culturais. Desta forma, ela alcançará o mesmo desenvolvimento das pessoas normais, utilizando-se de instrumentos e caminhos diferenciados. A nosso ver, este instrumental é passível de ser encontrado na atuação criativa dos professores, que trabalham com alunos deficientes, inseridos no ensino regular.

Albuquerque (2005) quando fala da inserção de pessoas com deficiência no ambiente escolar, aponta que:

Essa inclusão deve se dar pela adaptação de todo sistema às necessidades de cada educando, o que não pode representar o nivelamento do ensino em uma base inferior, mas um trabalho com criatividade e flexibilidade que permita a real participação e aprendizagem de todos. O ambiente desejado

e valorizado é o da diversidade, na crença que as trocas sociais dadas neste ambiente heterogêneo irão enriquecer todo o processo de ensino-aprendizagem, não apenas nos aspectos dos conteúdos, como também nos aspectos da consciência cidadã (ALBUQUERQUE, 2005, p 5).

Um dos princípios da inclusão escolar é que a escola seja uma escola de qualidade para todos. A fim de alcançarmos este objetivo é importante que os professores atuem de forma criativa em suas aulas, possibilitando, desta forma, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos presentes em sua sala de aula. Por isso, nosso objetivo é estudar como se expressa a criatividade do professor em uma escola em situação de inclusão escolar. Para isto realizaremos uma pesquisa qualitativa baseada na Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2002) a qual nos permitirá construir o conhecimento ao longo do nosso trabalho de pesquisa. Isto porque, esta concepção epistemológica tem, como pressupostos, o entendimento de que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, que as relações pesquisador-pesquisado são uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas e, que a expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que ele pode ter, em determinado momento, para a produção de idéias por parte do pesquisador.

Minha experiência no trabalho com crianças e jovens com Síndrome de Down, na década de 90, no Grupo de Pesquisa e Consultoria Escolar – GruPesCoLar, permitiu-me compreender que pessoas com necessidades educacionais especiais podem aprender e se desenvolver, mas para isso necessitam, algumas vezes, de instrumentos específicos e de formas diferenciadas de atuação por parte daquele que ensina. Assim, a educação inclusiva deve vencer o desafio de encontrar os caminhos necessários que possam favorecer o processo de cada sujeito.

Diante disso, os professores se vêem frente à situação na qual a criatividade se torna uma ferramenta não só útil, mas também necessária. Pensando nisso direcionamos nosso olhar ao professor de uma escola em situação de inclusão, considerando a importância de se criar algo novo e com valor social dentro do contexto educacional inclusivo, ou seja, que tenha impacto na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

Considerando as particularidades do nosso objeto de estudo, optamos por utilizar uma metodologia qualitativa, fundamentada nos princípios epistemológicos

apresentados por González Rey (2002, 2005) realizando um estudo de caso múltiplo, em uma escola rural em situação de inclusão escolar, localizada na região do entorno de Brasília. Neste local, encontramos as condições favoráveis para pensarmos no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais devido à organização da escola.

Assim, tivemos a oportunidade de vivenciar uma experiência única ao fazermos nossa imersão na escola escolhida, pois pudemos constatar que a subjetividade social desta possui algumas características que se diferenciam das demais instituições devido a sua busca em criar novas alternativas para o ensino de crianças com necessidades educacionais especiais e também pela forma como a instituição vê o aluno.

Acreditamos que este trabalho possa ser importante para a formação de professores, pois ele poderá fornecer subsídios para que outros docentes reflitam sobre suas ações e possam ter uma ação pedagógica efetivamente criativa, aprimorando assim suas práticas em seus contextos de ação.

Para isso, organizamos esta dissertação em seis capítulos. No primeiro, abordaremos algumas questões relativas à criatividade, enfatizando esta na perspectiva histórico-cultural. No segundo capítulo, trataremos de questões ligadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, à deficiência e à educação. No terceiro, enfocaremos a relação da criatividade com a Pedagogia. No quarto momento, faremos algumas considerações metodológicas, indicando o percurso da nossa pesquisa. No capítulo seguinte, faremos uma análise dos casos, e, no sexto, apresentaremos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1

CRIATIVIDADE

“A arte mais importante de um professor é despertar em seus alunos a alegria de criar e de conhecer.”

Albert Einstein

1.1. Diferentes olhares sobre a Criatividade

Nos últimos anos, a criatividade tem sido alvo de inúmeros estudos, sendo um campo de investigação não só da Psicologia, mas também da Sociologia, da Epistemologia, da Filosofia, da História, entre outras áreas do conhecimento. Isto nos possibilita diversos olhares sobre o tema, pois cada área a estuda de acordo com as suas especificidades (MITJÁNS MARTINEZ, 1997). Em virtude deste quadro, existem teorias que abordam a criatividade sob diferentes perspectivas.

Weschler (2002) destaca que, dentre estas várias abordagens, pode-se citar: a filosófica, que traz uma idéia de que a criação acontece por um processo de inspiração divina; a biológica, que acredita que a força criadora é inerente à vida; a psicológica, que pode ser dividida em teorias associativas, onde há relação entre as sensações e as idéias; em teorias comportamentais, que utilizam a idéia de estímulo-resposta; em teoria gestaltista, que busca a harmonia entre todos os elementos da vida e que, segundo esta corrente, a criatividade seria uma das formas encontradas pelas pessoas para buscar esta harmonização; em teoria psicanalista, na qual a criatividade seria uma forma encontrada pelo homem para a solução de conflitos inconscientes; em teorias humanistas, onde ela é vista como uma tendência

do ser humano à auto-realização; em teorias desenvolvimentistas, que consideram que a criatividade se integra à inteligência em um processo de acomodação.

A autora, neste mesmo trabalho, também apresenta as abordagens psico-educacionais, entre elas, a teoria cognitivista, onde a mente humana é vista de forma tridimensional, abrangendo as operações envolvidas no processo de pensamento, relacionadas ao conteúdo e aos produtos que resultam do momento criativo; a teoria educacional que considera que a criatividade é um processo que deve ser identificado e desenvolvido. Além disso, também encontramos referência às abordagens psicofisiológicas, sociológicas, psicodélicas e instrumental.

Alencar & Mitjás Martínez (1998) chamam a atenção, de que os primeiros estudos sobre o tema apontavam para características e processos individuais, não considerando o aspecto sócio-histórico. Mitjás Martínez (1997) menciona que nas últimas décadas a criatividade tem sido vista sob diferentes enfoques, sendo abordada sob cinco diferentes perspectivas. A primeira relaciona-se com os trabalhos que enfatizam como ocorre o processo criativo e os demais processos ligados a ele. A segunda considera as características do produto “criativo”, inovador. A terceira prioriza as condições que possibilitam ou não o desenvolvimento da criatividade. A quarta considera as características e os processos psicológicos subjacentes à pessoa e que permitem a criatividade e, finalmente, a quinta que explica a criatividade pela integração de dois ou mais elementos envolvidos no processo criativo.

É importante termos a noção dos diferentes olhares que encontramos sobre a criatividade, visto que não encontramos um conceito único. Mitjás Martínez (1997) aponta que, dentre as teorias psicológicas há um consenso quanto à Criatividade, quando esta “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” (MITJÁS MARTINEZ, 1997, p.09).

Embora hoje se tenha um olhar sobre a criatividade no meio social. Mitjás Martínez (2004) chama a atenção para o fato de que, na maioria dos estudos, o meio social não tem sido visto de forma qualitativa, pois nele o outro aparece de forma indiferenciada, como parte do meio em que está inserido, sem ser considerado um elemento que é ao mesmo tempo, constituído do sujeito e constituído por este.

Neste momento, cabe aqui uma distinção sobre o que se entende por ambiente social e por meio social. Compreende-se como ambiente social, um conceito mais amplo, que envolve tudo que se relaciona ao mundo no qual a pessoa está indistintamente inserida. Já meio social, segundo Vigotsky (2003), é o conjunto das relações humanas, pois de acordo com o autor, para o ser humano nunca o social é o meio natural, pois a pessoa interage socialmente, transformando o seu meio de acordo com as experiências sociais adquiridas, dinamizando e alterando o ambiente social.

A noção de que a criatividade é algo inato à pessoa está fortemente associada ao senso comum, no qual se tem a concepção de que esta é algo que já nasce com o sujeito, portanto, tem uma determinação biológica e, por este motivo, o sujeito a possui ou não. Esta linha de pensamento também está presente na área científica como cita Mitjans Martínez (2004):

É comum na literatura especializada, implícita ou explicitamente, encontrar 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. Assim, a criatividade aparece como sendo algo inerente à natureza humana, cujo desenvolvimento depende das características favoráveis ou desfavoráveis do meio... esta concepção também resulta dominante no senso comum e se expressa com força no contexto escolar (MITJÁNS MARTINEZ, 2004, p.77).

No trabalho de Alencar (2002), também encontramos referência ao mito da criatividade como sendo inata ao indivíduo. Segundo a autora, de acordo com esta compreensão, ela é vista como um dom presente em apenas algumas pessoas. Além disto, associa-se também a esta concepção “uma questão de tudo ou nada” onde somente poucos seres humanos possuem esta característica.

Entretanto, encontramos neste mesmo trabalho da autora, a afirmação de que a criatividade seria alguma coisa inerente à natureza humana, de forma que todos seriam criativos, alterando-se apenas a forma e o grau com que esta característica se apresenta. Esta última colocação, na minha opinião, expressa uma certa incoerência, pois se ela não considera a criatividade como sendo inerente ao homem, por que então a relaciona com uma característica inata? Ao afirmar que a criatividade faz parte da natureza humana, a idéia de algo inato fica reforçada. Talvez este fato reflita a confusão conceitual existente na área e o motivo pelo qual o senso comum a considera desta forma.

Ainda segundo a autora, a criatividade pode se expressar de diferentes formas e em graus variados. Os fatores que interferem na criatividade podem ser individuais e ambientais, encaixando-se neste último a escola, e nesta, em especial, o professor. Para que o potencial criador seja desenvolvido na sala de aula, Alencar (2002) coloca alguns princípios nos quais o professor deve se basear. São eles: valorização do aluno, confiança em sua capacidade e competência, apoio e incentivo às novas idéias, atividades desafiadoras, e oportunidades de atuação criativa.

Mitjáns Martinez (1997) cita que a criatividade não está somente relacionada a grandes artistas, cientistas, descobridores ou inovadores de grande destaque. Ela também se manifesta em outros campos da atividade humana e em diferentes níveis, desde o máximo até o mais elementar. Neste sentido, cabe ressaltar que embora não se negue a importância que os fatores hereditários e biológicos possuem para a determinação de capacidades específicas como, por exemplo, a música e os esportes, reconhece-se que a criatividade, em qualquer nível no qual seja expressa, não está fundamentada sobre estes fatores. Segundo a autora: “É precisamente o elemento psicológico, conformado no desenvolvimento do indivíduo em função das influências histórico-sociais e culturais com as quais interage, que se constitui em determinante principal da criatividade” (MITJÁNS MARTINEZ, 1997, p.143).

Gardner (1994) enfatiza que

todo trabalho criativo ocorre em um ou mais campos. Os indivíduos não são criativos (ou são não criativos) em geral; eles são criativos em campos específicos de realização, e é necessário que adquiram especialização nesses campos antes de poderem executar trabalhos criativos importantes (GARDNER, 1994, p. 151).

Esta colocação abre espaço para refletirmos sobre a importância do conhecimento para que ocorra uma ação criativa. Sternberg e Lubart (1997) abordam a questão de forma histórica, fazendo referência ao fato de que se não tivermos informações sobre o que já foi feito ou pensado antes, podemos cometer o “erro” de sermos criativos porém, sem estarmos inovando efetivamente.

Weisberg (1999) aponta que várias teorias psicológicas falam implícita ou explicitamente da relação entre o conhecimento e o pensar criativo e que em seus estudos pode constatar que esta relação é muito mais direta do que normalmente se

aponta. Desta forma, vemos que para uma ação criativa é necessário que o sujeito tenha conhecimento sobre o seu objeto de trabalho.

Ciszkoszmiyhalyi (1994) coloca que para compreendermos a criatividade devemos mudar de um foco exclusivamente individual, para uma perspectiva sistêmica, que inclua o contexto social e cultural no qual as pessoas criativas atuam. Não é possível pensar sobre a criatividade sem levar em consideração os parâmetros do sistema simbólico cultural, no qual a atividade criativa ocorre, e as regras e normas sociais que regulamentam esta atividade criativa.

Runco (1997), ao contrário de Ciszkoszmiyhalyi, considera a criatividade como uma interpretação pessoal e não social, chegando a colocar que os aspectos sociais deveriam ser separados dos aspectos pessoais. Para ele, as pessoas criativas valorizam comportamentos divergentes da maioria das pessoas, porque elas sabem que na maioria das vezes eles as levam a *insights* originais.

As diferentes abordagens aqui apresentadas nos permitem perceber o quanto são diversas as concepções sobre a Criatividade. Nesse sentido, vemos que ainda hoje, alguns autores descartam a importância do aspecto social, enquanto outros consideram este aspecto sob diferentes prismas.

Neste estudo, abordaremos a criatividade do professor numa escola em situação de inclusão escolar, considerando a importância do meio social, sob a perspectiva histórico-cultural. Para isso, utilizaremos as idéias de Vigotsky sobre a criatividade, a Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey e o conceito de criatividade com o qual trabalharemos, derivado dessa teoria, que serão discutidos a seguir.

1.2. Criatividade na perspectiva histórico-cultural

Os diferentes prismas pelos quais a criatividade é vista, trazem consigo linhas de pesquisas e teorias que buscam entender e explicar o processo criativo, seguindo diferentes referenciais. Neste estudo iremos nos ater à perspectiva histórico-cultural, pois consideramos que esta nos permite olhar a criatividade com a complexidade e

singularidade que possui. Um dos precursores desta corrente teórica foi Lev Semiónovic Vigotsky¹ (1896 – 1934) para o qual a

Atividade criadora é qualquer tipo de atividade na qual o homem crie 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 atuam 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 denomina-se combinadora ou criadora² (VIGOTSKY, 1999, p. 05-06).

Para este autor, a atividade reprodutora está diretamente ligada à memória, e a atividade criadora está ligada à transformação de novas imagens e criações, a partir das experiências já vividas pelo homem. Segundo ele, é esta capacidade de combinar, transformar e criar do homem, que permite a ele se projetar para o futuro, convertendo-se em um ser que cria e transforma seu presente. Desta forma coloca:

(...) Com efeito, a imaginação é o fundamento de toda atividade criadora e esta se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, tornando possível a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e que foi criado pelo homem, todo o mundo cultural que se diferencia do mundo natural, é produto da imaginação e da criação humana baseada na imaginação (VIGOTSKY, 1999, p.07).

Vigotsky (2003) afirma que não é possível captarmos o pensamento criativo, pois não temos como inferir o que uma pessoa está pensando. Só é possível identificarmos um pensamento criativo quando este se “concretiza”, transforma-se em um comportamento. Portanto, é na ação que conseguimos identificar um comportamento que pode ser inovador e valioso.

Vigotsky (1999) levantou questões importantes ao desenvolvimento do tema, apontando a importância das emoções na criatividade. Chamou, também, a atenção para o fato de que a emoção está profundamente ligada à expressão artística no homem, e que a atividade criativa seria um momento no qual a emoção emerge.

Falamos da perspectiva histórico-cultural, significa ver o homem como constituído e constituído do meio social no está inserido, pois para Vigotsky (1991):

¹ Lev Semiónovic Vigotsky foi um estudioso russo que, apesar de ter vivido apenas 37 anos, demonstrou interesse teórico por diferentes áreas: Advocacia, Filosofia, Medicina, Literatura, Lingüística, Psicologia e Pedagogia. A atualidade dos temas de seus trabalhos confirmam a importância de sua obra.

² Todos os trabalhos citados neste texto, que estavam em outra língua, foram traduzidos, livremente, pela autora.

A maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (VIGOTSKY, 1991, p.21).

Este processo pelo qual o homem passa só é possível, se este tiver acesso aos bens culturais que fazem parte da sua história. Desta forma, Vigotsky (1991) apresenta uma nova forma de conceber o homem e o desenvolvimento humano, pois passa a considerar o homem em relação, ou seja, a interação do ser humano em seu meio social.

Segundo González Rey “Vigotsky transcende a dicotomia do externo e do interno dentro de uma nova definição ontológica da psique, de caráter sistêmico e processual, que se mostra de forma simultânea como organização e processo” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 253)

Esta visão da psique humana, apresentada por Gonzalez Rey, compreende que a emoção está presente em todos os meios sociais dos quais o homem participa como constituidor e constituído. Assim, as idéias de Vigotsky trazem a noção de que o homem se forma em processo e que temos que olhá-lo como um todo, e não pensarmos apenas em um dos aspectos que o caracteriza.

É importante conhecermos a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey de acordo com a perspectiva histórico-cultural, para melhor apreendermos a concepção de criatividade com a qual iremos trabalhar neste estudo.

A teoria da subjetividade que assumo rompe com a representação que constringe a subjetividade ao intrapsíquico e se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. O sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas (GONZÁLEZ REY, 2003, p.240).

Na Teoria da Subjetividade proposta por González Rey é fundamental a consideração do individual e do social de forma simultânea em uma inter-relação dinâmica e dialética. Desta forma, segundo este autor, podemos definir subjetividade social, como sendo:

O resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem (GONZÁLEZ REY, 2003, p.205-206).

Objetivando compreender como se dá a inter-relação dialética entre subjetividade social e individual, vamos nos ater aos conceitos apresentados pelo autor, pois para ele a subjetividade individual se produz nos meios sociais constituídos historicamente.

A subjetividade individual se constitui devido à inserção da pessoa no meio social, que por sua vez, é constituidor da subjetividade social. É fundamental que consideremos que a subjetividade individual se forma no percurso da história de vida do indivíduo inserido na vida social. É neste contexto que vai se constituindo enquanto sujeito. Quando falamos de sujeito estamos compreendendo-o no sentido formulado por González Rey:

O sujeito é o sujeito do pensamento... um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. O exercício do pensamento como já foi compreendido por Vigotsky há muitos anos, não é simplesmente o exercício da linguagem. Entre pensamento e linguagem existe uma relação complementar, e também contraditória, em que um não se reduz ao outro, nem, é explicado pelo outro. O pensamento se define como um processo psicológico, não somente por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão, que não é automática, mas construída pelo sujeito mediante complexos desenhos intencionais e conscientes, nos quais também não se esgota seu caráter subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2003, p.235).

González Rey (2003) destaca que o sujeito se constitui e é constituído pelo meio social, sendo afetado por este em uma relação dialética e processual. Ressaltar a processualidade do desenvolvimento da subjetividade individual nos permite perceber o sujeito como em constante desenvolvimento, que se organiza devido aos sentidos e significados que acompanham a ação do sujeito normalmente de maneira inconsciente.

A organização da subjetividade individual tem na ação intersubjetiva um momento permanente de expressão e de confronto que garante a processualidade de sua organização dentro de um processo de desenvolvimento permanente ao longo da vida do sujeito (González Rey, 2003, p.235-236).

Outro aspecto que merece destaque nos trabalhos de Gonzalez Rey é que “a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.236). Vemos assim que, o sujeito é um sujeito da emoção e, neste aspecto, a criatividade surge como expressão do sujeito subjetivado socialmente.

Um ponto relevante nesta teoria é a categoria de sentido subjetivo na qual se considera a complexidade das emoções, processos simbólicos e significados que tomam formas variadas e que são passíveis de surgirem de diferentes maneiras de acordo com a organização subjetiva do sujeito em dado instante; pois para ele o que dá sentido às vivências psicológicas do sujeito, em cada situação da vida, é a integração dos aspectos envolvidos nas configurações subjetivas em distintos momentos, sendo o sentido subjetivo uma unidade entre o simbólico e o emocional, sem que um se reduza ao outro. (GONZÁLEZ REY, 2003).

A partir da Teoria da Subjetividade, podemos afirmar que o sujeito está intimamente relacionado com sua prática social e que, diante dela, tem que fazer opções que permitam a ele manter seu desenvolvimento e seus espaços dentro do contexto destas práticas. Esta constante organização do sujeito em seus espaços sociais gera uma opção criativa que permite a ele gerar sentidos novos para suas ações. Seu equilíbrio físico e mental está relacionado a sua capacidade de produzir sentidos ante seus conflitos.

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... a categoria do sujeito é de importância essencial para o desenvolvimento de uma psicologia capaz de acompanhar os aspectos subjetivos dos processos políticos e tomar conhecimento dos processos vivos que se apresentam de forma permanente no desenvolvimento da sociedade (GONZÁLEZ REY, 2003, p.234).

Gonzalez Rey e Mitjans Martinez (1989) desenvolveram o conceito de caráter personológico da criatividade, pois desta forma consideraram a complexidade do fenômeno criativo e os elementos envolvidos no processo. Em trabalhos posteriores, Mitjans Martinez, acompanhando o desenvolvimento dos trabalhos de Gonzalez

Rey, passou a considerar “a criatividade como um processo complexo da subjetividade humana, incluindo ambas as dimensões: individual e social” (MITJÁNS MARTINEZ, 2004, p.83).

Mitjáns Martinez entende que o caráter ativo do sujeito está relacionado com sua subjetividade individual, e com as condições sociais favorecedoras ou não do comportamento criativo, expressões da subjetividade social. A criatividade está relacionada com o indivíduo e suas circunstâncias atuais.

Pensar a criatividade pela perspectiva histórico-cultural da subjetividade nos leva a considerar que as possibilidades de uma ação criativa do sujeito vão se delineando e se desenvolvendo de acordo com sua história de vida, em virtude da sua inserção nos meios sociais dos quais participa (MITJÁNS MARTINEZ, 1997). Integrar os aspectos sociais e individuais do sujeito, observando que existe uma inter-relação entre estes, no qual um constitui e é constituído pelo outro simultaneamente, assim, percebe-se que o social está presente na formação do indivíduo e é formado por ele.

De acordo com este enfoque, não podemos esquecer que a criatividade está relacionada com a criação de algo novo e ao mesmo tempo valioso. Cabe ressaltar que este valor se refere ao aspecto social da ação criativa, pois desta forma ela cumpre as exigências de situações específicas. Como Martineli (2005) não atribuiremos, neste trabalho, o caráter de novidade à ação criativa considerada como absolutamente inédita, mas, sim, inovadora dentro do contexto específico no qual o sujeito criativo está inserido.

O fenômeno criativo não é uma potencialidade com a qual a pessoa nasce, mas sim um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais nos quais o sujeito está inserido, se manifestando de modo específico de acordo com a área na qual ocorre e em níveis diferenciados em cada indivíduo. (MITJÁNS MARTINEZ, 1997 e 2000). Desta forma, o outro na criatividade adquire, pelo menos, duas dimensões. A mais ampla engloba as instituições, normas, códigos morais e cenários sociais que perpassam a vida do indivíduo e a menos abrangente está ligada ao aspecto relacional, em que a cultura se singulariza nas relações estabelecidas entre os sujeitos. (MITJÁNS MARTINEZ, 2004)

Esta dimensão relacional é importante para a constituição da subjetividade individual, pois é através da relação com o outro que esta vai se constituindo e a partir dela se desenvolvem também as configurações criativas, entendidas como a integração dinâmica de recursos subjetivos que intervêm na expressão criativa do sujeito. Os aspectos subjetivos envolvidos na configuração criativa possuem um caráter único, individualizado e altamente complexo. (MITJÁNS MARTINEZ, 2003, 2004).

Embora as configurações criativas apresentem características singulares para cada sujeito, Mitjás Martínez (1997) identificou alguns elementos comuns em seu estudo com profissionais altamente criativos e que merecem destaque:

- alto grau de desenvolvimento da motivação para a profissão. A profissão como tendência orientadora da personalidade;
- clara orientação de futuro na esfera profissional;
- força da individualidade. A autovalorização como um importante elemento dinâmico da expressão criativa;
- orientação muito ativa para a superação;
- orientação consciente para a criação (MITJÁNS MARTINEZ, 1997, 2003, 2003a).

Vale destacar que as configurações criativas constituem-se no processo de desenvolvimento da personalidade e da condição de sujeito sob a influência de inúmeros fatores onde o social tem um papel fundamental (MITJÁNS MARTINEZ, 2003a).

Pensando na dimensão social consideramos o outro como dialógico, tendo este um papel ativo na constituição dos espaços sociais em que ocorrem ações criativas. Assim sendo, o outro pode atuar como incentivador ou estimulador da criatividade, potencializando o desenvolvimento de recursos subjetivos associados a ela.

O outro toma parte na ação criativa quando passa a constituir-se como sentido subjetivo. E isto pode ocorrer através da relação direta com o outro, ou com os outros (reais ou imaginários) que constituem o contexto no qual o indivíduo está inserido. A constituição da criatividade passa pela subjetividade social à medida em que o sentido subjetivo que a criatividade assume para o sujeito está relacionada ao

que este vivenciou de modo singular e de acordo com a história de vida. (MITJÁNS MARTINEZ, 2004)

É importante frisar que o outro não tem apenas o papel de participar da constituição da criatividade do sujeito como também participa da “não-criatividade”, pois os sistemas de comunicação envolvidos na relação favorecem o desenvolvimento de recursos subjetivos que dificilmente integram-se em configurações criativas, tais como: dependência, insegurança, passividade, entre outros. Desta forma o outro assume um “papel” de barreira à criatividade do indivíduo e assim, passa a assumir uma função de elemento limitador da ação criativa. (MITJÁNS MARTINEZ, 2004)

Cabe ressaltar que não há uma relação direta entre o comportamento do outro e a ação criativa do sujeito, ou seja, que a criatividade não é definida pela ação do outro, mas sim pela forma como o sujeito “sente” e “significa” suas vivências. Podemos considerar que há uma relação entre a produção de sentido e as configurações de sentido subjetivo do sujeito e que estas se conformam nos contextos nos quais o indivíduo está inserido, nesse sentido não há uma relação direta entre uma ação do professor e a reação do aluno (MITJÁNS MARTINEZ, 2004).

Uma determinada ação, fala ou comportamento do professor pode favorecer ou não a criatividade do sujeito. Pensando assim, podemos fazer um paralelo entre o processo criativo e o de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, pois “todo fato ou experiência vividos pelo sujeito terão um sentido subjetivo produzido por meio dos recursos e das configurações de sentido que se atualizam no sujeito no momento da sua ação” (MITJÁNS MARTINEZ, 2004, p.88).

Assim o professor pode ser visto como um outro qualitativamente importante para a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos, visto que na sala de aula ele tem um papel ativo no planejamento e acompanhamento das atividades acadêmicas.

E quando nos referirmos à criatividade do professor estamos considerando que o docente no exercício de sua função utiliza recursos pedagógicos inovadores e que estes passam a ter valor à medida que favorecem a aprendizagem e/ou desenvolvimento do aluno.

A escola tem um papel fundamental na história de cada um, pois ela é um espaço importante na formação do sujeito. Através da inter-relação do aluno com este meio social, ele se constituirá, criando sentidos subjetivos singulares a partir das suas vivências estudantis.

Em nosso estudo, no qual buscamos identificar como se expressa a criatividade do professor em situação de inclusão escolar, vemos a importância de se compreender a influência dos aspectos destacados na constituição dos sujeitos nos espaços escolares.

1.3. A Criatividade na Escola

A escola é fundamental para o desenvolvimento e a constituição do sujeito, pois como vimos, este se constitui através da inter-relação entre o social e o individual. E a escola é um dos meios sociais importantes, nos quais a criança está presente boa parte do seu tempo, tendo portanto, um papel significativo para o sujeito, pois esta não é apenas transmissora de conteúdos, é também instigadora do seu desenvolvimento.

Mitjans Martínez nos chama a atenção para o fato de que a criatividade “se expressa sempre em áreas concretas da atividade” (MITJÁNS MARTINEZ, 2000, p.22). Além disso, há

(...) necessidade de desenvolvermos especificamente a criatividade dos educadores no exercício de sua atividade profissional, ou seja, a sua criatividade como professores, o que pode permitir (...) o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras (MITJÁNS MARTINEZ, 2000, p.23).

Na Educação, o termo criatividade foi incorporado ao discurso escolar, sendo cada vez mais difundido neste universo. Muito se fala em aluno criativo, professor criativo, desenvolver a criatividade dos alunos, aulas e atividades criativas, entre outras expressões que se tornaram rotineiras no cotidiano escolar Mitjans Martínez (2002) afirma que:

A utilização intencional do espaço escolar para contribuir com o desenvolvimento da criatividade supõe trabalhar no mínimo em três direções profundamente interligadas: o desenvolvimento da criatividade dos alunos, o desenvolvimento da criatividade dos educadores e o

desenvolvimento da criatividade da escola como organização (MITJÁNS MARTINEZ, 2002, p.191).

Pensar nestas três dimensões de forma integrada e integradora, nos permite analisar o desenvolvimento da criatividade em todos os setores da escola e entre todos os envolvidos no ambiente escolar. Isto é relevante, especialmente porque ainda hoje é comum a idéia, tanto no mundo acadêmico quanto no senso comum, de que a criatividade é inata (MITJÁNS MARTINEZ, 2004).

Sabemos que o fato de que, quando pensamos em criatividade, termos um olhar sobre os alunos, os professores e a escola, não nos garante observar a expressão criativa na escola. O fato de considerarmos a relevância da relação dos aspectos sociais e individuais não garante que a escola seja um espaço de subjetividade social aberta à criatividade, instigando-a nos atores envolvidos no ambiente escolar.

É importante salientarmos este aspecto, pois até mesmo aqueles que possuem a idéia de que a criatividade é uma capacidade biológica do ser humano, consideram a importância do meio no seu desenvolvimento. E, embora a criatividade ainda seja um campo que necessite de construções teóricas claras, que percebam a relação dialética entre o social e o individual na criatividade humana, esta relação ainda precisa de outros estudos (MITJÁNS MARTINEZ, 2004).

Um olhar integrador sobre a complexidade da criatividade, permite que o fenômeno estudado assuma uma característica dinâmica e dialética, no qual todos os elementos se fundem e se separam constantemente.

A criatividade é um fenômeno complexo que ainda carece de ampla divulgação. Pensamos que isto permite à escola manter a noção de que tal característica é inata ao ser humano, e desta forma os docentes concebem-na como um dom. A não conceituação clara desta área do conhecimento, permite uma lacuna que podemos perceber no ambiente escolar quando os professores pensam se são ou não criativos, podendo ou não criar novas estratégias e caminhos para o ensino dos conteúdos que desejam, pois o problema, sob esta ótica, é do aluno que deve estar apto a se desenvolver e a aprender independentemente da forma como o professor atua em sala de aula. Assim, não se valoriza a importância dos aspectos individuais do docente no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Com isto, isenta-se

o sistema educacional escolar de suas responsabilidades nas esferas políticas, sociais e pedagógicas (CARVALHO, 2003).

O fato de que no ambiente escolar, normalmente, se vê a criatividade como uma capacidade inerente ao ser humano, nos faz supor que, se os professores pensam desta forma, eles passam a não ter a necessidade de refletir sobre a criatividade na sua prática. As atividades que eles darão a seus alunos, não necessitarão de alterações e, se precisarem, eles poderão se eximir de ter que criar algo novo que permita a aprendizagem de seus alunos, pois pensam que a criatividade é uma característica inerente e que eles podem não se considerarem pessoas criativas.

É importante salientar este aspecto, porque quando os professores planejam suas ações em sala de aula, muitas vezes, o fazem baseando-se no que os livros ensinaram e no que a prática de colegas mostrou ser útil (MITJÁNS MARTINEZ, 2006). Desta forma, esquivam-se da sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, pois se o aluno não aprender, a responsabilidade não é do professor e, sim, do aluno que não foi capaz de conseguir alcançar aquele conteúdo determinado, já que o método utilizado pelo professor havia sido testado anteriormente. Logo, em sua concepção, esta metodologia é infalível. Parece que ainda não se percebeu “a importância da criatividade do professor na transformação da prática tradicional docente” (MOURÃO, 2004, p.9). Mourão ilustra com propriedade este uso, quando afirma: “Infelizmente, a criatividade nessa profissão se vê limitada em função do modelo tradicional reprodutivo de ensino que ainda vigora largamente” (MOURÃO, 2004, p.8).

Atualmente há uma preocupação, de acordo com o cenário mundial, de que a escola forme indivíduos que sejam capazes de se articularem e de se adaptarem às rápidas mudanças mundiais, aptos a enfrentarem desafios, encontrarem novos caminhos e de transformarem sua realidade (MITJÁNS MARTINEZ, 2000).

Mitjás Martínez (2003) fala das necessidades e exigências do mundo de hoje sobre os futuros profissionais. Mas será que os professores estão preocupados para o desafio de formar sujeitos que se adaptem a um cenário mundial complexo e mutante? Será que os professores de hoje estão atentos à necessidade de serem criativos em suas aulas para que os alunos tenham interesse por aprender, para que possam desenvolver suas diferentes habilidades, apropriando-se dos conteúdos tratados em sala pelos seus mestres e desta forma, se adequando às exigências do

mercado de trabalho? Esta forma de atuação dos professores, de replicarem conteúdos sem refletirem sobre a forma como o fazem, sem se preocuparem com os sujeitos, pode indicar que eles estão mais voltados em ministrar os conteúdos programados, do que com a formação dos sujeitos que estão sob a sua orientação. É esta a escola que desejamos?

Em Mitjáns Martínez (1998) encontramos um trecho importante para compreendermos o papel da escola e dos professores, no desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos:

As mudanças requeridas da instituição escolar para se transformar intencionalmente em um espaço que contribua de forma efetiva para o desenvolvimento integral dos cidadãos no sentido em que se exigem as complexas transformações sociais atuais, dependem de uma rede de fatores na qual, o pessoal, o social, o econômico, o ideológico e o científico se entrelaçam intimamente. Sem diminuir a importância do complexo conjunto de elementos que possibilitam estas mudanças, queremos enfatizar o papel essencial dos professores nestas transformações. Eles constituem o eixo central do processo docente-educativo em sua condição de agentes vivos de comunicação, processo essencial que mediatiza tanto a aquisição da cultura como a complexa constituição da subjetividade humana (MITJÁNS MARTINEZ, 1998, p. 67-68).

Talvez este seja o momento histórico necessário para que se realize um maior número de trabalhos que estudem a criatividade como fomentadora de novas estratégias de ensino, pois como nos aponta Vigotsky (1999):

Todo invento, incluindo o do gênio, é fruto de seu tempo, e de seu meio, sua criação parte das necessidades criadas antes dele e se apóia nesta possibilidade, que aliás existe fora dele. Por isso observamos uma estrita ordem entre o desenvolvimento histórico de uma técnica e a ciência. Nenhuma invenção, ou descobrimento científico aparece antes que sejam criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento; a criação é um processo articulado historicamente, onde toda forma seguinte é determinada pelas que a antecederam (VIGOTSKY, 1999, p.25-26).

Cabe destacarmos o papel da instituição educativa no desenvolvimento pessoal, por isto é importante uma reestruturação dos espaços escolares que atendam a complexidade das demandas atuais, respondendo às necessidades históricas que vêm se delineando nos últimos anos. Nesta tarefa o uso do conhecimento científico mais avançado juntamente com uma reflexão crítica e a ação criativa transformadora de todos os envolvidos no universo escolar é fundamental para o êxito do processo educacional (MITJÁNS MARTINEZ, 2000).

Pensando assim, faremos algumas considerações sobre a questão da criatividade pedagógica do professor, que é o foco do nosso estudo.

1.3.1. Um olhar sobre a criatividade do professor

É interessante notarmos que os professores, em suas práticas pedagógicas, tendem a repetir as experiências vividas ao longo do seu processo de estudo, sem um pensar crítico sobre elas. Em consequência disso, as ações do professor em sala de aula tendem a reproduzir as experiências vividas enquanto aluno, transformando-se em um reprodutor do sistema de ensino em voga.

O docente tem atuado como transmissor e receptor de informações, não como uma pessoa que produza conhecimento e que enfrente o desafio de aprimorar sua capacidade. Fazer isto implica em uma mudança da representação que os professores possuem sobre si e com isto haveria uma alteração nas representações do ambiente escolar, porém estas estão fortemente enraizadas tanto a nível social, como institucional (MITJÁNS MARTINEZ, 2001).

Mitjás Martínez (2006) destaca a importância de que o trabalho pedagógico criativo apresente algo novo e que tenha algum valor para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos.

a expressão da criatividade no trabalho pedagógico 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 (MITJÁNS MARTINEZ, 2006, p. 1).

A utilização de novas estratégias educacionais, sem uma reflexão sobre a validade e o papel delas no processo de ensino, pode fazer com que a atividade não tenha impacto na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Desta forma, não podemos afirmar que houve o valor social necessário para indicar que ocorreu uma ação pedagógica criativa.

Quando pensamos no impacto da ação pedagógica criativa do professor, estamos buscando algum indício de que a prática docente inovadora favorece a aprendizagem e/ou o desenvolvimento dos alunos. Assim, é importante destacarmos

que não basta ao professor criar algo novo, é preciso que sua aplicação alcance ou supere os resultados desejados.

Torre (1997) aponta que para um ensino criativo é necessário se trabalhar de forma flexível e adaptativa, considerando as condições do contexto e organizando as ações pedagógicas de acordo com as possibilidades dos alunos. Desta forma, é necessário que se utilize um método flexível e adaptativo ao sujeito e ao conteúdo. O autor continua defendendo esta idéia com a citação de Logan e Logan, “o ensino criativo se converte na arte de perguntar, sugerir, proporcionar pistas, indicar alternativas. Em suma, ele é facilitador da aprendizagem”. (Logan e Logan, 1980 apud Torre, 1997, p. 12).

Vigotsky (1991) trabalha com a idéia de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ou seja, o aluno não tem que estar preparado para aprender. O fato dele aprender o fará desenvolver-se, desta forma um ensino criativo pode beneficiar o desenvolvimento dos alunos. Adiante, quando estivermos discutindo a questão das pessoas com deficiência, através da perspectiva histórico-cultural, abordaremos isso com mais detalhes.

Torre (1997) segue apontando algumas características que o ensino criativo deve privilegiar, destacando:

- metodologias indiretas, onde o aluno se torna parte ativa da construção do seu próprio conhecimento, e o professor considera os conteúdos como recursos ou estratégias de aprendizagem, como elementos de análises, reflexões e buscas;

- desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, nos quais um ensino criativo busca desenvolver ao máximo as capacidades e habilidades cognitivas dos alunos;

- metodologia imaginativa e motivante que permitam ao professor criar situações não usuais, surpreendentes, motivantes, que sejam fruto de sua imaginação, onde poderá utilizar-se de exemplos, experiências, materiais, recursos entre outros, que facilitem a aprendizagem dos alunos;

- utilização de combinação de materiais e idéias, considerando a experiência como uma fonte inesgotável de criatividade, sendo relevante os professores se adaptarem às possibilidades de que possuem, para criar novos materiais de ensino;

- favorecimento da relação entre aluno e professor, como fator determinante do rendimento e gerador de uma relação de confiança mútua, compreensão e clima positivo, que envolve o aluno em seu processo de aprendizagem, permitindo que as relações positivas entre as pessoas gere compromissos, apoios e superação e favoreçam a auto-realização;

- cuidados com os processos sem descuidar dos resultados, atentando para o que ocorre ao longo do processo de aprendizagem sem perder de vista o domínio dos conteúdos culturais³.

Torre (1997) também cita outras características, tais como: estimular as perguntas e a auto-aprendizagem.

Mitjans Martinez (1997; 2006), referindo-se ao “Sistema didático integral para contribuir para o desenvolvimento da criatividade”, apresenta os seguintes aspectos do processo docente onde a criatividade pode ou não ser expressada:

- na forma como os professores elaboram e selecionam seus objetivos de aprendizagem;

- como fazem a seleção e a organização dos conteúdos e das habilidades e competências a serem desenvolvidas;

- quais as competências que objetivam desenvolver em cada um destes conteúdos;

- as estratégias e métodos de ensino;

- como organizam o trabalho docente;

- qual o tipo de tarefa que realizam em sala e extra-classe e, de que forma orientam os alunos na realização destas;

- a natureza do material didático, das orientações para leitura e da bibliografia utilizada;

- a forma como avaliam os alunos e se fazem auto-avaliação;

- as relações professor-aluno, o clima comunicativo-emocional que caracteriza a sala de aula e a instituição escolar como um todo;

³ Aqui acreditamos que o termo cultural, empregado pelo autor, se refira a curriculares.

Mitjans Martinez (1997) enfatiza que o espaço educacional deve estar aberto à ação educativa e ao desenvolvimento da criatividade nos alunos e que, para isto, são necessárias ações integradas e integradoras, não restringindo ações criativas a disciplinas e conteúdos específicos, mas se diversificando a forma de se trabalhar com os alunos.

Consideramos que Torre (1997) apresenta idéias sobre estratégias criativas que podem ser utilizadas por um professor em sala de aula para um ensino criativo e que Mitjans Martinez (1997; 2006) aponta para outros pontos do processo de ensino-aprendizagem que podem indicar uma atuação criativa por parte do professor. Em nosso estudo utilizamos estes aspectos no nosso processo de pesquisa.

É importante que os professores tomem consciência de seus papéis enquanto promotores de desenvolvimento, e que percebam que este está diretamente relacionado à aprendizagem do aluno, pois desta forma, suas ações passariam a ser intencionais e reflexivas. Isto é fundamental para o desenvolvimento e, conseqüentemente, a aprendizagem da criança, pois o professor é um outro qualitativamente significativo para o processo de ensino.

O docente é também, em grande parte, responsável pela subjetividade social da sala de aula, ou seja, tomar consciência da sua importância no processo educacional é um passo importante para podermos criar condições efetivas para a inclusão escolar.

Se a criatividade é considerada como um aspecto positivo para o sujeito em uma realidade globalizada, é fundamental que criemos cada vez mais espaços para que os professores possam refletir sobre suas práticas, permitindo-lhes assumir atitudes frente ao ensino, que possibilitem ao aluno desenvolver-se como um sujeito reflexivo.

Diferentes autores têm apontado para a relevância da adaptação curricular e dos métodos de ensino para que a inclusão escolar possa ocorrer em nossas escolas (MITJÁNS MARTINEZ, 2003; CARVALHO, 2003; SANTOS, 2003; MAGALHÃES, 2003a; entre outros). Pensamos que se os docentes forem criativos poderão efetivamente permitir que a escola seja democrática e para todos.

Se pensarmos que a ação pedagógica do professor ainda se utiliza de métodos e modelos tradicionais de ensino, podemos nos questionar se os professores estão

atentos à diversidade de alunos com os quais se deparam diariamente. Este é um ponto fundamental da nossa reflexão, pois se o professor refletir sobre seu processo de ensino, sobre sua prática, criando novos meios e estratégias para ensinar os diferentes alunos que tem em sala de aula, poderá gerar espaços sociais mais efetivos ao processo de inclusão escolar. Pensando assim, estamos focando nosso estudo, na criatividade do professor em uma escola em situação de inclusão escolar.

CAPÍTULO 2

DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é preparação para a vida: é a própria vida.”

John Dewey

2.1. Evolução da terminologia

Ao longo da história, diversos termos têm sido usados para se referir à questão da deficiência. As denominações trazem consigo valores em voga na sociedade. Assim, encontramos na literatura inúmeras formas de mencionar as pessoas com deficiências, pois os termos empregados têm sido constantemente modificados ao longo dos anos.

Expressões como “os inválidos”, “os incapacitados”, “os deficientes”, “os excepcionais”, “pessoas deficientes”, “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas com deficiência” são encontradas nos mais diversos segmentos da sociedade. Cada um destes termos traz consigo conceitos e preconceitos, retratando desta forma a evolução do pensamento.

Segundo Sasaki (2005), diversos organismos internacionais têm atuado no sentido de que a expressão “pessoas com deficiência” seja a oficialmente empregada no mundo todo. Dentre estas instituições merecem destaque: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Acreditamos que a questão terminológica ainda suscitará muitas discussões políticas e acadêmicas e, como este não é o foco do nosso estudo, não nos prolongaremos nesta discussão.

Consideramos neste estudo o termo proposto pelos órgãos internacionais citados, ou seja, “pessoas com deficiências”, mas utilizamos também neste trabalho a expressão “necessidades educacionais especiais”, por esta estar relacionada às pessoas com deficiências, ou sem elas, e que em algum momento da sua trajetória escolar necessitam de atendimento diferenciado.

Empregamos esta expressão de acordo com o conceito elaborado na Declaração de Salamanca (1994) que a utiliza ao se referir a todas as crianças e jovens que possuem necessidades educacionais especiais em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem sejam estas permanentes ou temporárias. Desta forma, a expressão necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente utilizada nos setores educacionais e está fortemente relacionada à idéia da escola inclusiva (que abordaremos com mais detalhes ao longo do texto). Como realizamos nosso trabalho focando a inclusão escolar das pessoas consideradas pela escola estudada como incluídas, iremos utilizar também esta terminologia.

Dessa forma, empregaremos neste trabalho, os termos “necessidades educacionais especiais” e “pessoas com deficiências”. Somente utilizaremos outros termos, quando os autores fizerem referência explícita a eles e, se isto for de fundamental importância para compreendermos o conceito discutido naquele instante.

2.2. Deficiência e aprendizagem: algumas considerações sob a perspectiva histórico-cultural

Estudar a criatividade do professor numa escola em situação de inclusão escolar, nos reporta à evolução do conceito de deficiência. Existem inúmeros enfoques para se abordar o assunto. Iremos aqui nos ater à perspectiva histórico-cultural considerando principalmente os apontamentos feitos por Vigotsky sobre a questão da Defectologia, pois estes nos permitem considerar as pessoas com necessidades educacionais especiais enquanto sujeitos, contemplando suas possibilidades.

Para Vigotsky (1987) o defeito orgânico da pessoa nunca pode interferir diretamente na sua personalidade, porque entre o mundo e o homem se encontra o meio social, o qual reflete e dirige tudo que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem, mediando, assim, sua interação com o mundo.

Para o autor o objeto de estudo da defectologia não é o defeito em si, mas a pessoa afetada por este defeito. É na reação do organismo e da personalidade diante do defeito que deve estar o foco do estudo das pessoas com deficiências. Desta forma, para Vigotsky (1987) o problema da deficiência para a Psicologia e para a Pedagogia tem que ser visto como um problema social e, se no aspecto psicológico a deficiência corporal significa um desvio social, no aspecto pedagógico, educar esta criança significa incorporá-la à vida. Pensando assim

podemos dizer que em uma análise psicológica não há qualquer pedagogia especial, diferente em princípio para a criança com defeito. A educação de uma criança com defeito constitui somente um capítulo da pedagogia geral (VIGOTSKY, 1987, p.57).

Vigotsky (1987) considera que não podemos avaliar quantitativamente o desenvolvimento do sujeito, até porque esta análise está relacionada aos ganhos culturais e educacionais da criança, que nosso olhar deve focar o processo de desenvolvimento e formação da personalidade do indivíduo, ou seja, sugere que devemos considerar o sujeito e não o defeito que este possui.

Este autor considera importante que a avaliação de um sujeito com defeito seja realizada de forma qualitativa, pensando-se no sujeito como um todo, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando suas potencialidades. Para assim contribuir com a elucidação das formas pelas quais esta criança se desenvolve, pois para ele a pessoa com um defeito orgânico cria caminhos isotrópicos⁴ de desenvolvimento que, assim, compensam sua deficiência.

O importante não é o defeito, e sim, o sujeito e o desenvolvimento da pessoa afetada pelo defeito. Simplesmente avaliar este sujeito, buscando aferir resultados quantitativos, nos faz desviar o foco do processo para o resultado e, desta forma, perdemos a essência do sujeito e o olhar sobre o desenvolvimento de uma pessoa.

⁴ Caminho isotrópico de desenvolvimento se refere à forma diferenciada como a pessoa com defeito se desenvolve.

Isto porque, quando buscamos aferir resultados, estamos na verdade, quantificando o defeito.

Vigotsky (1987) aponta que:

O desenvolvimento complicado por uma deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, de formação de novos processos, quer dizer, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias de desvio para o desenvolvimento... a peculiaridade positiva da criança com defeito também se origina, em primeiro lugar, não porque desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque este desaparecimento das funções faz com que surjam novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade ante a deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1987, p.07)

Ao abordar esta forma de encarar o desenvolvimento infantil, Vigotsky nos permite perceber que, para ele, a criança passa por caminhos isotrópicos em seu desenvolvimento e, que nestes, encontramos a importância do trabalho da pedagogia, que deveria estudar a forma como este desenvolvimento se dá, contribuindo assim no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com defeito.

Estes caminhos isotrópicos aos quais Vigotsky (1987) se refere, estão baseados, segundo ele, na lei fundamental da vida psíquica de T. Lipps: “A lei da compensação se aplica da mesma maneira ao desenvolvimento normal e ao desenvolvimento agravado por um defeito. (...) O obstáculo assume o papel de dique e se criam novos caminhos para o desenvolvimento” (VIGOTSKY, 1987, p.05).

Desta forma, temos que, para o autor, o fato de uma pessoa ter um “defeito” não é em si uma característica limitadora, pois estes poderiam representar para o sujeito um obstáculo, mas não um impedimento. Sendo assim, uma criança com defeito não é necessariamente uma criança deficiente. A criança que tem seu desenvolvimento complicado por um defeito, não é diferente das outras, apenas se desenvolve de forma qualitativamente diferente.

O grau de normalidade ou anormalidade de uma criança com defeito, dependerá do resultado da compensação social que esta conseguirá realizar para alcançar os bens culturais. Isto porque, a deficiência está fortemente associada à dificuldade que

a pessoa tem de se inserir culturalmente. É a dificuldade que impulsiona a criação de processos compensatórios. (VIGOTSKY, 1987).

É importante percebermos que, para Vigotsky, o meio social tem importância fundamental no desenvolvimento do sujeito e, que uma das conseqüências do defeito é que este pode dificultar o acesso da criança ao conhecimento cultural, historicamente formado na sociedade. Este ponto é importante, porque dentro desta perspectiva, as funções psicológicas superiores são possíveis de serem desenvolvidas e alcançadas através dos bens culturais, pois não seria o grau de comprometimento biológico de uma pessoa que a tornaria deficiente, mas sim os obstáculos que esta encontraria para ter acesso à cultura que poderia dificultar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, não possibilitando o desenvolvimento de meios compensatórios que favorecessem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A fim de favorecer o desenvolvimento de processos compensatórios é necessário o uso de instrumentos específicos que permitam à pessoa superar os obstáculos existentes, criando formas diferenciadas de ter acesso aos bens culturais.

Objetivando dar acesso às pessoas com deficiências ao meio social do qual fazem parte, é importante que se criem formas diferenciadas que permitam à criança ter acesso aos bens culturais, estes são chamados por Vigotsky (1987) de meios mediacionais. A utilização de meios específicos para as pessoas com deficiências, poderão permitir que estas aprendam e se desenvolvam. Um ensino criativo poderá possibilitar este tipo de aprendizagem, através de formas diferenciadas que permitam às crianças com deficiências terem acesso à cultura.

Flores e colaboradores (1997) exemplificam esta busca por meios mediacionais adequados em seu trabalho com uma jovem de 19 anos com Síndrome de Down atendida em 1994. No início dos trabalhos foi observado que Marília⁵ apresentava dificuldades em operações matemáticas e se observou que esta não tinha interesse pela matéria e que também apresentava dificuldades acadêmicas nela, buscando o auxílio dos dedos e de outros apoios grafo-visuais em operações simples de adição

⁵ Nome pelo qual a jovem é tratada no estudo.

e de subtração, sem saber formalizar as operações realizadas. Ela elaborava hipóteses incorretas com relação à natureza da Matemática. Partindo-se deste ponto

Foi desenvolvida uma atividade de compra e venda simuladas, em que Marília adquiria pequenos objetos de seu interesse, utilizando moedas e cédulas de cartolina, nos valores de cinco, dez e cinquenta centavos, inicialmente separados e, depois, em conjunto. Com esta atividade, conseguimos atingir um de nossos objetivos que era eliminar a aversão que Marília sentia em relação aos conteúdos de matemática. Percebendo o seu crescente domínio no uso das moedas, Marília passa a demonstrar cada vez mais interesse pela atividade, procurando, inclusive, mostrar os seus avanços aos familiares. Durante este período, ela aprendeu a realizar somas envolvendo as moedas de 1, 5, 10 e 50 centavos para operação de compras que eram feitas em situações simuladas. Foi também solicitada a colaboração da família no sentido de propiciar situações reais de compra em que Marília pudesse realizar essas atividades de um modo mais contextualizado e também de chamar a atenção para os aspectos da matemática que estavam envolvidos em seu cotidiano (FLORES e col., 1997, p. 211).

Neste exemplo podemos verificar como se possibilitou a aprendizagem da jovem através de meios mediacionais adequados a ela. Seu desinteresse pela Matemática e o fato de não perceber seu uso cotidiano se transformaram, ao longo do tempo, em obstáculos ao seu aprendizado. Com a metodologia empregada Marília passou a perceber, de forma lúdica, a importância e o uso deste conhecimento em sua rotina diária e desta forma despertou para o conteúdo que até então era um obstáculo em sua vida.

Esta forma de atuação foi desenvolvida a partir da perspectiva histórico-cultural, onde se concebe que o desenvolvimento de um sujeito com defeito nada mais é do que um tipo particular de desenvolvimento e não um desvio da normalidade. E que a forma como o sujeito reage às suas vivências, pode contornar ou superar o defeito, assim, a compensação social é fundamental no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças com deficiência.

Olhando-se cada sujeito atendido de forma singular, abre-se caminho para que se criem hipóteses que vão se construindo e se reconstruindo ao longo do trabalho (Rossi e col., 1997), possibilitando assim favorecer o desenvolvimento de processos compensatórios que permitam ao sujeito ter acesso à cultura.

Rossi e colaboradores (1997), objetivando trabalhar de acordo com os pressupostos apresentados, desenvolveram um método que envolve ações de escolha, proposição e utilização de atividade culturalmente significativa e para a qual

o sujeito já esteja motivado. Desta forma, se busca identificar quais os elementos mediacionais não convencionais podem ser utilizados dentro do contexto da atividade, buscando flexibilidade em seu uso e permitindo certo grau de autonomia ao sujeito. Busca-se também alterar o sentido da atividade, através de mudanças nos meios mediacionais, criando-se, desta forma, novos sistemas motivacionais e novas competências. Outro ponto interessante é a procura por diversificação dos contextos em que ocorrem as interações com o sujeito, desta forma criam-se mecanismos de consolidação cotidiana da atividade desenvolvida.

A forma como Rossi e colaboradores utilizam os meios mediacionais e buscam flexibilizar e contextualizar sua aplicação, nos parece ser muito interessante quando estamos pensando em olhar o sujeito de forma singular, focando em estratégias que possam ajudar em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esta forma de atuação está de acordo com a visão de Vigotsky na qual “A escola especial tem diante de si a tarefa da criação positiva, da criação de suas formas de trabalho que respondam as peculiaridades de seus educandos” (VIGOTSKY, 1987, p. 23).

Para o autor, não temos que nos preocupar em educar um deficiente, mas sim uma criança, pois não podemos nos prender ao defeito. Temos que buscar as potencialidades da criança e usá-las em benefício da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, olhando-o como um sujeito e não como uma deficiência, possibilitando assim, o acesso da criança com defeito aos bens culturais.

De acordo com Vigotsky (1987), a escola especial é por sua natureza anti-social e educa a anti-sociabilidade e, que para se vencer esta anti-sociabilidade, é preciso inserir a criança em uma escola comum, pois é através do convívio na sociedade que se desenvolvem as formas superiores de pensamento, características do ser humano. Por este motivo o ensino especial deve perder seu caráter excludente e, então, passar a ser parte integrante de um trabalho educativo comum, devendo seguir o rumo dos interesses infantis.

A escola auxiliar, criada somente em auxílio à escola normal, não deve nunca romper seus vínculos com esta. A escola especial deve receber os atrasados por um período e restituir-lhes de novo à escola normal. O objetivo desta escola seria retirar por completo tudo que agrava o defeito e o atraso. Não deveria ser vergonhoso estudar ali e sobre suas portas não teria que estar escrito: “Perde toda a esperança os que aqui entram” (VIGOTSKY, 1987, p.72).

Quando pensamos que a pessoa com defeito tem dificuldade de acesso aos bens culturais, percebemos a importância de inserirmos estas pessoas em escolas normais, onde em se realizando um trabalho adequado, com meios próprios para o desenvolvimento delas, pode-se permitir que ela se desenvolva enquanto sujeito, devendo aprender as mesmas coisas que uma criança dita “normal”

Nos momentos em que as pessoas com necessidades educacionais especiais se vêem inseridas socialmente, inseridas em um ambiente escolar no qual possam aproveitar todas as oportunidades de ensino, utilizando-se de meios mediacionais específicos, é possível que estas “manifestem imensas possibilidades de aprender, muitas vezes, de maneiras bastante criativas” (TUNES, 2004, p. 16). Essas inovadoras formas de aprender criadas pelo indivíduo merecem destaque, pois inauguram novos caminhos para o seu desenvolvimento.

É importante destacar que:

Em um mesmo indivíduo um tipo de intelecto pode estar bem desenvolvido e ao mesmo tempo, outro tipo pode estar muito deficitário... as investigações experimentais confirmam a existência de diferentes tipos de intelecto e de deficiências intelectuais (VIGOTSKY, 1987 p.15).

Desta forma, temos que nenhum indivíduo é igual a outro. Todos aprendem e se desenvolvem de maneira diferente, porém muitos professores não percebem isso no seu dia-a-dia, e costumam colocar a culpa dos fracassos escolares em cima do aluno, ao invés de refletirem sobre suas práticas de ensino e sobre o meio social no qual a criança está inserida. Isto se deve, em parte, às noções do professor sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. É comum, a maior parte dos mestres, não olhar o aluno enquanto sujeito, e perdendo-se a dimensão singular e característica da forma como cada pessoa dá sentidos e significados a suas vivências, todos passam a ser iguais e desta forma também a aprendizagem destes passa a ser enfocada, mesmo que implicitamente.

Mitjans Martinez (2006a) concebe a aprendizagem escolar⁶ como um processo da subjetividade humana, sendo assim, considera que esta não é um produto dos níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno ou de seu interesse pela matéria, mas

⁶ Para Mitjans Martinez (200) a aprendizagem escolar é o objetivo principal das escolas, pois estas se constituem para a transmissão da cultura historicamente constituída pela humanidade.

sim de complexas articulações destes e outros elementos que formam os sentidos subjetivos que o processo de aprender despertam.

Outro ponto importante, destacado pela autora, é a participação ativa, intencional, consciente e interativa do sujeito que aprende, pois da forma como este se expresse e se articule dependerá o processo de aprender. Até este momento enfocamos o sujeito considerando sua singularidade e complexidade, mas no processo de aprendizagem há que se considerar também, além da subjetividade individual, a subjetividade social.

De acordo com este enfoque, a aprendizagem escolar não é somente um processo individual, mas é fruto também, de um processo social, ou seja, relacional. A autora destaca que a instituição escolar traz consigo uma gama de significados construídos culturalmente e que isto ocorre antes mesmo da entrada da criança na escola. Estes significados são apreendidos pelos alunos e se reconstróem de forma individualizada de acordo com os sistemas relacionais que acontecem na sala de aula, e fora dela, nos mais variados contextos dos quais o sujeito participa e que fazem parte da constituição da sua subjetividade e que também participam da formação dos sentidos subjetivos singularizados que o processo de aprender tem para cada um. Desta forma este movimento dialógico entre o social e o individual permeiam os sentidos e significados que caracterizam o espaço escolar e a sala de aula singularizada pelo sujeito e fazem parte da forma como o aluno concebe o processo de aprender.

O processo de aprendizagem escolar é um processo relacional, dependente de um OUTRO que assumindo diferentes formas (professor, livro de texto, colegas, etc) e com diferentes formas de expressão constitui também parte do processo de aprender. Essa dimensão relacional e comunicativa da aprendizagem coloca este não apenas no sujeito mas simultaneamente na relação pedagógica permitindo revelar o papel do outro na aprendizagem. (MITJÁNS MARTINEZ, 2006a, p. 375)

É importante enfatizarmos o papel do outro no espaço comunicativo – emocional, pois não são suas ações que serão significadas, mas sim a forma como este outro se comunica é que contribuirá para que o sujeito gere e dê sentido às ações do primeiro. Mitjás Martínez (2004) destaca que os professores com frequência se preocupam com os aspectos cognitivos das atividades apresentadas

aos alunos e que se esquecem do sistema de comunicação no qual esta tarefa foi proposta.

Tunes e colaboradores (2005) apontam que após o diálogo, tanto o professor quanto o aluno não são mais os mesmos e que o desenvolvimento psicológico surge neste espaço da relação do professor com o aluno, sendo necessário o trabalho conjunto nos espaços pedagógicos a fim de que se possa gerar novas situações sociais de desenvolvimento.

Se os professores tiverem a intenção de contribuir para o surgimento de elementos da subjetividade importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos devem ficar atentos aos processos emocionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Desta forma o professor deveria refletir sobre o papel da comunicação na relação pedagógica.

Quando estamos pensando em alunos com deficiência temos que ter consciência do papel que a comunicação tem para os envolvidos no universo escolar, pois a forma como a escola se organiza e como os professores atuam estão diretamente relacionadas à subjetividade social constituída neste espaço e todos os que participarem desta instituição terão suas subjetividades individuais perpassadas pela subjetividade social, construindo, desta forma novas zonas de sentido, novos sentidos subjetivos para a vivência escolar.

Propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiências é mais do que ensinar os conteúdos acadêmicos de cada série escolar, é permitir que o outro se insira no universo escolar como um igual, como um sujeito, com todas as suas possibilidades e limitações e fazendo isto, poderemos estar contribuindo para um olhar maduro sobre a diversidade dos alunos que encontramos em sala de aula.

2.3. Educação especial e inclusão escolar

O objetivo do nosso estudo é identificar como se expressa a criatividade do professor em uma escola em situação de inclusão escolar. Para tanto, faremos algumas considerações sobre a história do ensino das pessoas com deficiência no Brasil.

Nossa retrospectiva inicia-se em 1854, quando foi fundado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant, e em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). A abertura destas duas instituições marcou o início da escolarização das pessoas com deficiência no país (MAZZOTA, 1996; MAGALHÃES, 2003; KASSAR, 2004).

Mazzota (1996) afirma que:

Os resultados da pesquisa teórica conduziram à definição de dois importantes períodos, caracterizados pela natureza e abrangência das iniciativas oficiais e particulares. O primeiro período, de 1854 a 1956, compeo um século de iniciativas oficiais e particulares isoladas. O segundo período, de 1957 a 1993, marcado pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional. Neste segundo período fica evidenciada a ação governamental no final dos anos cinquenta, instituindo campanhas específicas para o atendimento dos portadores de deficiência auditiva, visual e mental. Foi neste período que a educação especial apareceu na política educacional brasileira (MAZZOTA, 1996, p.189-190).

Encontramos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61, a confirmação de que as pessoas com deficiências devem ter acesso à educação e na LDB nº 5692/71 vemos a apresentação de objetivos parecidos para o ensino especial e regular (MAZZOTA, 1996; MAGALHÃES, 2003).

Em nossa história recente encontramos, nos anos de 80 e 90, legislações que continuaram a garantir o acesso à educação gratuita às pessoas com deficiências, dando, inclusive, preferência a se utilizar a rede regular de ensino para esta inserção. O momento histórico da promulgação da Constituição de 1988 foi um marco na redemocratização do país e da educação. (MAGALHÃES, 2003).

Em nossa Carta Magna, ficou assegurado o direito de todos à educação e o acesso às escolas. A questão do acesso ao ensino e da inserção dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, aparecem da seguinte forma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, p.108-109).

O movimento de inserção do indivíduo com deficiência no ensino regular é mundial e, em 1994, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade que reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais a fim de firmarem compromissos com relação a uma Educação para Todos. Nesta conferência foi lançada a Declaração de Salamanca (1994), que se transformou em uma das bases para se pensar a inclusão escolar no Brasil.

A LDB nº 9394/96 aborda questões relativas à Educação Especial no Capítulo V, Artigos 58 a 60. Esta Lei regulamenta a educação especial dando a ela um tratamento na rede regular de ensino; ressalta a importância da inserção dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular; e afirma que é dever do Estado garantir o acesso ao ensino desde a educação infantil.

Magalhães (2003) resume os preceitos desta lei:

- a) currículos e metodologias de ensino devem ser adequados às características dos usuários desta modalidade de ensino;
- b) o apoio técnico e financeiro do poder público pode ser direcionado para as entidades privadas sem fins lucrativos, ou seja, poderão continuar a receber recursos públicos quando seus objetivos forem educacionais;
- c) apoio técnico especializado deve ser dado à escola regular que atende às pessoas com necessidades educacionais especiais, sempre que necessário;
- d) professores especialistas (em nível médio ou superior), para atendimento especializado, e professores capacitados para realizarem a inclusão do aluno com necessidade educacional especial na rede regular devem ser formados visando a consecução das práticas inclusivas na escola;
- e) ampliação dos espaços na rede pública de ensino para a educação especial, independentemente dos subsídios direcionados para a rede privada (MAGALHÃES, 2003, p.67).

Neles podemos observar que se aborda a necessidade de se flexibilizar os currículos e de adaptá-los para que todos tenham acesso ao conhecimento, e considerando a importância de um trabalho conjunto dos professores que estão em sala de aula com os docentes especializados, com o objetivo de que estes apoiem a ação pedagógica dos primeiros.

Magalhães (2003) nos alerta para o fato de que não podemos analisar a questão da educação especial no Brasil, sem olhar o contexto sócio-educacional brasileiro, pois embora a história da educação especial no Brasil tenha sido

marcada pela exclusão, não foi somente esta parcela da sociedade que foi excluída do processo educacional. A falta de acesso ao ensino pelo qual passa uma parcela significativa da população, as altas taxas de evasão e repetência escolar deixam transparecer que o ensino básico e a democratização da escola ainda são objetivos a serem alcançados.

O termo educação inclusiva traz consigo a idéia de que esta é assunto da educação especial, de que a importância de se pensar em uma escola com qualidade para todos os alunos está ligada à necessidade das pessoas com deficiências de se inserirem em uma escola regular. Cabe ressaltar a amplitude deste conceito pois, pensar em uma educação para todos, significa olhar verdadeiramente para aqueles que estão à margem do sistema educacional. É permitir que os alunos sejam tratados, visualizados e considerados de acordo com suas características singulares.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.3).

A inclusão escolar abriu espaço para que se percebesse as diferenças e as peculiaridades de cada aluno. Um professor em sua sala de aula possui uma diversidade de alunos que não está marcada pelas necessidades educacionais especiais, mas sim pelo fato de que cada indivíduo é único. Assim, se uma sala de aula tiver 30 alunos, isso representará trinta formas singulares de aprender e se desenvolver. E para que este processo ocorra de forma a beneficiar todos os atores do universo escolar é importante que haja uma pedagogia centrada no aluno, ou seja, uma forma de ensinar que consiga alcançar resultados positivos, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Relacionar a inclusão escolar às pessoas com deficiências, destacando apenas os benefícios da interação do aluno com outras crianças ditas “normais” no ensino

regular, pode nos fazer criar uma falácia, onde a idéia da homogeneização do ensino se perpetue.

Guijarro (2005) destaca os altos índices de reprovação e evasão escolar das camadas sociais menos favorecidas. Também chama a atenção para o fato de que a escola tem permitido um maior acesso à educação, mas que porém, este tem se mostrado um esforço inócuo, pois o sistema continua oferecendo respostas homogêneas que não estão satisfazendo as necessidades reais dos alunos.

Desta forma, falarmos em direito à educação significa pensarmos que ela precisa ser de qualidade para todos e que os alunos devem realmente aprender neste processo, desenvolvendo-se também como pessoa. Para isso, é preciso que todos tenham acesso a oportunidades escolares iguais, considerando-se as peculiaridades individuais e possibilitando que cada um receba em seu processo educacional aquilo de que necessita.

Exatamente pelo ensino no Brasil ter a marca da exclusão é que somos obrigadas a pensar na inclusão escolar⁷. Por que falamos em inclusão? Tunes (2003) nos mostra que o processo de inclusão escolar só existe porque há um fato anterior a ele, a exclusão, pois somos naturalmente uma sociedade excludente. Desta forma, percebe-se como mantivemos à margem da sociedade as pessoas com necessidades educacionais especiais, mantendo sempre o rótulo de se estar agindo corretamente. Esta discussão sobre inclusão x exclusão foi apontada pela autora como sendo uma questão ética.

E surge exatamente da percepção de que a escola funciona como um agente excludente, da qual uma parcela significativa da população se vê privada. No caso dos alunos com deficiências podemos observar esta verdade quando percebemos o quanto é novo o movimento de escolarização destas pessoas no Brasil e como ele tem se delineado ao longo dos anos.

O movimento da inclusão escolar é recente, Magalhães (2003a) fala que no mundo, as pesquisas e experiências científicas na área da educação inclusiva têm apontado para o fato de que não existem modelos pré-determinados que possam

⁷ Apesar de considerarmos a importância do acesso de todos a uma escola de qualidade é importante destacarmos que neste estudo focamos a prática pedagógica criativa do professor junto aos alunos considerados pela escola como incluídos.

ser aplicados. Aponta que existem eixos norteadores que possibilitam a construção de currículos, que considerem a diversidade existente nas salas de aula.

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral (MANTOAN, 2004 p. 80).

Magalhães (2003a) considera que a necessidade de enfrentar o desafio da inclusão escolar de forma criativa pode beneficiar alunos que não tenham qualquer comprometimento, mas que normalmente pelo sistema de ensino sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem tradicional, a qual ocasiona seu fracasso escolar.

A idéia de inclusão escolar com a qual estamos trabalhando supõe que é necessário fazer alterações substantivas nas instituições escolares para que estas permitam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Somente a partir de alterações no ambiente escolar é que a inclusão escolar poderá ser possível. Desta forma, é importante que consideremos que estas transformações se reflitam e se expressem em um trabalho educacional que permita a pessoa com deficiência alcançar nas salas de ensino regular as mesmas metas educacionais previstas para todos os alunos (MITJÁNS MARTINEZ, 2000).

É interessante notarmos que a inclusão é considerada como um desafio, que os professores não se encontram preparados para lidar com o fato de que as pessoas são diferentes. A instituição escolar necessita de mudanças para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver, ou seja, a escola não está preparada para todos e neste processo, quem se desvia da “normalidade” é excluído do sistema, ou melhor, já havia sido eliminado quando entrou na escola. É esta a realidade que se busca modificar pois, independentemente de termos alunos considerados com necessidades educacionais especiais em sala, deveríamos, enquanto educadores, observar que todos possuem características singulares.

Tunes (2003) destaca que não há uma fórmula pronta para se educar uma pessoa com deficiência e que exatamente por isso temos à frente um desafio, mas que apesar dele temos que investigar, buscar e descobrir formas de ação e de

atuação. Para esta autora a questão não é se há ou não um desafio pela frente, mas se nós queremos ou não aceitá-lo.

Enfrentar esta tarefa implica em alterar a estrutura e as características das atividades e dos sistemas de comunicação com o qual se trabalhava antes da inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais às salas de aula. Porém, como aponta Mitjás Martínez (2000), isto na maioria das vezes não ocorre nas escolas inclusivas, pois as atividades docentes continuam sendo planejadas para o grupo e desta forma se exclui e se segrega as crianças com deficiências.

Segundo Magalhães (2003a), as escolas inclusivas teriam como fundamento básico a flexibilidade curricular e metodológica, permitindo assim a democratização da educação, ou seja, faria parte do aceitar o desafio compreender que cada escola, cada professor teria a tarefa de encontrar a melhor forma de ensinar aos seus alunos, a maneira mais adequada para estimular em cada sujeito a aprendizagem e o desenvolvimento. Desta forma, todos passam a ser responsáveis por suas ações educacionais.

As políticas públicas podem até dizer que é necessário que se efetive a inclusão, porém cabe a cada um a responsabilidade de fazê-la acontecer e esta não depende somente do desejo do docente, ela também está relacionada à sua formação e à atuação pedagógica do professor. Como não existem fórmulas prontas e cada indivíduo é único e desta forma deve ser considerado, é importante que o mestre atue criativamente a fim de favorecer o aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

Quando se busca inserir as crianças com defeito nas salas de ensino regular, encontramos por parte dos professores e da sociedade, uma dificuldade de lidar com a nova situação que se apresenta e, embora existam estudos apontando para a importância desta inserção no desenvolvimento do sujeito (CRONHÍK, 2003; SANTOS, 2003), ainda é muito comum se ouvir dos professores que eles não foram preparados para isto e/ou que não fizeram esta opção durante seu curso de formação (CAVALCANTE, 2004; MANTOAN, 2004).

Um dos fatores que contribuem para este tipo de reação é que:

Na abordagem inclusiva, a escola deve ser transformada, o professor deve esquecer os rótulos e preocupar-se com a descrição de programas de ensino individualizados, utilizando os métodos que tenham proporcionado

bons resultados e ampliá-los, quando necessário. Igualmente, não se deve restringir ao registro do sucesso ou do fracasso, mas entender o que subjaz aos desempenhos observados: a abordagem utilizada pelo aluno para chegar à resposta de uma situação e/ou problema, onde encontrou dificuldades e, de que modo enfrentou essas dificuldades... com efeito, o professor não deve esperar pacientemente que os alunos especiais aprendam, atribuindo suas dificuldades ao déficit, incapacidade ou a qualquer outro rótulo. Nesse caso, deve ter suficiente confiança em seu potencial para que possa criar a forma de melhor ensinar, para incrementar a aprendizagem e prevenir as condições de deficiências, estimulando a aceitação e desenvolvendo uma tecnologia que compense os déficits (ALENCAR, 2003, p.86).

Alencar (2003) também nos chama a atenção, que há uma dificuldade de incluir as pessoas com deficiências no contexto escolar e argumenta que, normalmente, as escolas submetem estes alunos a avaliações, a fim de analisar a estratégia de atendimento que deverá ser utilizada. A autora nos fala que é comum caracterizar o aluno, suas dificuldades e seus déficits, ou seja, o que falta para se traçar alternativas de atuação e, desta forma, costuma-se aplicar uma pedagogia terapêutica visando “consertar” o defeito, e com isto não se enfoca os conteúdos acadêmicos.

É interessante notarmos que quando se realizam avaliações para “medir” a capacidade do aluno, estas são feitas tomando-se como base os indivíduos ditos “normais”. Considerarmos, como Vigotsky, que não podemos comparar o desenvolvimento de crianças com defeito com as sem defeito⁸, pois o desenvolvimento delas é qualitativamente diferente pela necessidade que as primeiras encontram de superar ou contornar suas limitações.

Se focarmos nosso trabalho na busca de “consertos”, estaremos sempre encontrando o defeito com todos os limites que este pode trazer consigo, se mudarmos nossa visão para as possibilidades poderemos favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, considerando as diferenças e o fato de que o aluno ingressa em uma instituição escolar para aprender e que não tem que chegar nesta já pronto, preparado para o que lhe será ensinado.

Magalhães (2003) destaca que “é preciso modificar a concepção de ensinar e aprender na busca de práticas que fomentem o respeito às diversidades, de qualquer natureza” (MAGALHÃES, 2003, p. 70), possibilitando assim, a inclusão efetiva dos alunos com deficiências no ensino regular.

⁸ Terminologia empregada pelo autor.

Modificar a prática do professor não significa ignorar os conteúdos e a necessidade de desenvolver habilidades e competências dos alunos. Mudar significa alterar a forma como o professor se relaciona com seus alunos, como ele seleciona e organiza o que será trabalhado em sala de aula, considerando o sujeito de forma singular, única.

O fato de os professores alegarem despreparo para atuar junto as pessoas com necessidades educacionais especiais é uma barreira à inclusão efetiva. Neste sentido, é importante que os estudos já realizados (CAVALCANTE, 2004; ALBUQUERQUE, 2005) fundamentem as ações daqueles que buscam transformar a escola inclusiva em um espaço para todos. Desta forma, todos sairão ganhando: os alunos, a escola e a sociedade.

É importante ficarmos atentos a esta questão quando estamos falando sobre o processo de inclusão x exclusão, pois este é apenas um retrato do momento histórico pelo qual a sociedade está passando. Precisamos refletir sobre nosso papel enquanto atores desta realidade, para que nossa sociedade não seja preconceituosa e excludente, mas sim democrática e justa.

A inclusão escolar hoje, legalmente, é uma realidade e é preciso torná-la efetiva, passando a ser encarada de forma natural pelos professores e pela sociedade. Para isto, é importante demonstrarmos àqueles que estão nos cursos de formação, seu papel enquanto futuros profissionais. Precisamos cada vez mais de informações que possam desestigmatizar a inclusão e as crianças com necessidades educacionais especiais.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGIA E CRIATIVIDADE

“Eu não posso ensinar nada a ninguém,
eu apenas posso fazê-los pensar.”

Sócrates

3.1. Criatividade, Pedagogia e Educação Inclusiva: um diálogo necessário

Vigotsky (1987) aponta que não há necessidade de nenhuma pedagogia especial para a criança com defeito. A educação desta criança é apenas uma parte dentro da Pedagogia Geral. É inconcebível, segundo o autor, que a educação se oriente mais pela enfermidade do que pela saúde, não focalizando as possibilidades de desenvolvimento da criança. Para ele, o papel da educação é buscar realizar um trabalho criativo, organizando-o de maneira especial, para se adequar à realidade da criança. Esta forma de conceber a educação, faz com que ele defenda que a educação deve intervir, criando uma técnica cultural, artificial, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adequados às particularidades da organização psicológica da criança que foge ao padrão normal.

A forma como Vigotsky vê a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, deixa claro que a educação é vista como um processo dinâmico onde não há espaço para atores passivos ou para determinismos biológicos e/ou ambientais.

Vigotsky (2003) defende que o ambiente não é estático nem imutável, pois o ser humano influencia o meio em que está inserido e é também influenciado por ele. O meio para o ser humano é sempre um meio social, nunca um meio natural, pois o ser humano interage socialmente neste último, transformando-o de acordo com as experiências sociais adquiridas. Desta forma, podemos entender como meio social,

o conjunto das relações humanas, e são elas que fazem com que o ambiente social seja mutante e dinâmico. Daí a importância do papel ativo do professor na educação, pois ele é o agente responsável pela organização deste meio social. Segundo o autor:

O processo educativo é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada é lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VIGOTSKY, 2003 p.79).

Para Vigotsky (2003) o professor tem a importante função de se transformar em um organizador do ambiente social, o qual é o único fator educativo. Quando o educador limita-se simplesmente a transmitir os conhecimentos para o aluno, torna-se substituível por um livro, mapa ou excursão. Quando ele ministra uma aula ou explica uma lição, assumiu parcialmente seu papel de professor, no caso, o de estabelecer uma ligação entre o aluno e os elementos do ambiente que agem sobre ele; e se expõe apenas parte de algo preparado, ele deixa de ser professor. O educador pode ensinar muito pouco conhecimento ao aluno, por isso este não pode aceitar o papel de agente passivo do seu processo de educação.

Fazendo-se um paralelo com o ato de aprender a andar (VIGOTSKY, 2003), o aluno deve usar seus próprios pés, pois não é possível ensiná-lo a caminhar por meio de aulas e demonstrações, por isso ele deve ser encorajado a andar sozinho. Da mesma forma com a educação, o professor não deve limitar-se a passar os conteúdos ao aluno, mas preocupar-se em ensiná-lo a usar os seus conhecimentos e suas habilidades para desenvolver-se e “caminhar sozinho”.

Esta visão de Vigotsky sobre o papel da educação no desenvolvimento infantil demonstra que há muito tempo já se falava sobre a importância dos professores atuarem de forma criativa, a fim de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos. A diferença aqui é que para ele, este trabalhar de forma diferenciada deveria ser a atividade docente cotidiana com a qual o professor já estaria familiarizado, ou seja, a ação de ensinar deve ser a todo momento criativa, permitindo assim ao aluno compreender os conteúdos tratados em sala.

Assim, seria possível desenvolver os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios dos direitos e deveres da cidadania e que permitem desenvolver um espírito crítico e manter a ordem democrática, bem como os princípios da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações culturais e artísticas. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998)

A importância de uma atuação criativa, para os professores envolvidos com o processo de inclusão escolar faz parte dos desafios que se considera importante vencer neste processo de democratização da educação. E este é um movimento mundial. Na Espanha encontramos um curso voltado a formar professores aptos a trabalharem em escolas inclusivas. O referido curso tem como objetivo fornecer subsídios para que os professores possam aprimorar suas práticas docentes. Betancourt (1999) assim define este projeto

O Curso de Criatividade na Educação surgiu em 1995, como parte de um trabalho da Dirección de Educación Especial del Subsistema Integrado, encaminhado a responder a um modelo de escola compreensiva, criativa e diversificada. Neste momento se estava consciente de que o êxito futuro do projeto de integração educativa não só dependia de mudanças organizacionais e curriculares, de apoios técnicos e econômicos, mas também de mudanças de atitudes dos protagonistas de *dicha labor* e de uma nova cultura de integração dirigida a uma escola inclusiva, ou seja, uma escola pronta para responder as necessidades educativas de todos os alunos (BETANCOURT, 1999, p.01).

É certo que cada indivíduo possui uma história de vida, e esta irá definir a forma como ele se relacionará com as atividades propostas no ambiente escolar. E, se considerarmos a diversidade de formas de aprender e de se desenvolver, mesmo em um indivíduo deficiente a “anormalidade não está relacionada necessariamente com um atraso intelectual” (VIGOTSKY, 1987 p. 12), por isto a importância do papel do ambiente escolar na vida da criança.

Se o professor tiver uma visão que lhe permita olhar o desenvolvimento do sujeito de forma particular, permitindo-se uma prática reflexiva, este terá a oportunidade de auxiliar melhor o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos seus alunos, considerando-o como sujeito, e, desta forma, percebendo as dimensões singulares que perpassam o seu processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que, para o professor, repensar sua prática não é uma tarefa fácil. Que propor novas estratégias é algo, muitas vezes, questionado e polêmico, mas

acreditamos que esta seja a única forma de possibilitarmos um espaço escolar de construção no qual se permita a inclusão escolar. Por isto aceitamos o desafio de estudar a criatividade do professor dentro da perspectiva inclusiva.

Capítulo 4

Percurso Metodológico

“Tudo neste mundo tem uma resposta. O que leva é tempo para se formular as perguntas.”

José Saramago

4.1. Objetivos

Nesta pesquisa buscamos responder a seguinte pergunta: como se expressa a criatividade do professor em uma escola em situação de inclusão?

Considerando-se esta questão, objetivamos através deste estudo identificar como professores de uma escola em situação de inclusão organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico a fim de favorecerem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para alcançarmos o objetivo proposto, estudamos especificamente os seguintes aspectos:

- Identificar e analisar como os professores de uma escola em situação de inclusão expressam sua criatividade nas atividades docentes.
- Identificar e analisar a forma como o professor em situação de inclusão possibilita o uso de caminhos alternativos para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

4.2. A Epistemologia Qualitativa

Vários autores salientam a relevância da pesquisa qualitativa na área de ciências humanas. Nosso enfoque qualitativo irar tomar como base a epistemologia

qualitativa proposta por González Rey (2002) que tem como fundamento três elementos que se sustentam e se relacionam entre si.

- O primeiro é que o conhecimento é **uma produção construtiva-interpretativa**. O conhecimento é tomado como um processo vivo e que está em permanente construção, no qual os resultados parciais representam apenas um momento da construção teórica.

“a interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.31)

- O segundo aponta para o **caráter interativo do processo de produção do conhecimento**. É importante aqui percebermos que a construção do conhecimento vai se delineando durante o processo relacional que ocorre entre pesquisador e pesquisado, sendo importante o envolvimento do sujeito na pesquisa.

“ênfatisa que as relações pesquisador-pesquisado são uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas e que o interativo é uma dimensão essencial do processo de produção de conhecimentos, um atributo constitutivo do processo de estudo dos fenômenos humanos.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 34)

- O terceiro fala da **significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento**. Ao considerarmos a complexidade da subjetividade humana, estamos vislumbrando o sujeito de forma única, singular e complexa. Olhar o outro desta forma permite considerar o caráter singular do sujeito e do estudo.

“a expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de idéias por parte do pesquisador. A informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção do conhecimento, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos.” (González Rey, 2002, p. 34)

Compreendendo a complexidade do fenômeno a ser estudado realizaremos um estudo de caso, pois através deste poderemos captar a complexidade e a singularidade que nos interessam.

4.3. O estudo de caso

Atendendo a natureza do nosso estudo e os princípios epistemológicos apresentados, vemos o estudo de caso como método qualitativo, que nos permite alcançar as informações desejadas. González Rey (2002) destaca a importância deste tipo de estudo afirmando que “um dos aspectos que caracterizam a produção de conhecimento na pesquisa qualitativa é a atenção ao caráter singular do estudado, que se expressa na legitimidade atribuída ao estudo de casos” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.70).

Gil (2002) aponta a relevância deste tipo de trabalho, afirmando que este nos permite fazer um estudo profundo e exaustivo, nos permitindo assim um conhecimento amplo e detalhado do objeto em questão. Ludke e André (1986) afirmam ainda que ele é importante por permitir a compreensão de um momento singular, no qual o objeto de estudo é visto como único e desta forma, merece ser tratado.

Desta forma, ao fazermos esta pesquisa através de estudo de caso, poderemos, como nos sugere González Rey (2002), ter uma posição ativa e dialógica na construção do conhecimento, buscando assim encontrar os sentidos utilizados pelo sujeito a partir da compreensão da complexidade envolvida nas situações cotidianas.

Cabe salientarmos que González Rey (2002) nos fala da importância da construção do conhecimento ao longo do trabalho e faz uma observação fundamental para compreendermos as informações encontradas neste tipo de metodologia, pois para este autor durante uma pesquisa de campo o pesquisador vivencia um processo de produção da informação que o permite dar sentido à realidade na qual está inserido.

Na pesquisa qualitativa os instrumentos são utilizados como ferramenta interativa que favorece a expressão dos sujeitos. De acordo com os princípios da

epistemologia qualitativa é fundamental que tenhamos um canal de diálogo entre o pesquisador e o pesquisado para que possamos alcançar nosso objetivo.

Mitjáns Martínez (1997), destaca que quando estamos trabalhando o tema da criatividade considerando a complexidade e a singularidade do sujeito devemos utilizar o estudo de caso para podermos construir nosso conhecimento sobre nosso objeto de estudo. González Rey (2002) sintetiza as idéias que subsidiam nosso trabalho de campo da seguinte forma:

Em lugar de trabalhar com técnicas, em que os elementos indutores são acompanhados de um conjunto de regras e categorias bem definidas para dar sentido às mais diversas expressões do sujeito, os instrumentos, conceito com o qual designamos todos os procedimentos encaminhados a estimular a expressão do sujeito estudado, são simplesmente indutores de informação que não definem o sentido final dela. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.79)

Em outro momento González Rey (2002) aborda a necessidade de utilizarmos diferentes instrumentos como indutores da informação na pesquisa qualitativa. Para este autor, o processo de construção do conhecimento se dá ao longo da pesquisa, através de diferentes indutores de informações que utilizamos a fim de conhecermos nosso objeto de estudo, pois desta forma podemos ir construindo, revisando ou refutando nossas idéias.

Para isto, é importante conhecermos o contexto da pesquisa considerando-se sua singularidade e complexidade, pois estas subsidiaram nossa escolha. Desta forma, apresentaremos a seguir alguns aspectos que merecem destaque sobre as particularidades que encontramos.

4.4. O contexto da pesquisa

Nosso estudo foi realizado em uma escola rural inclusiva da região do entorno de Brasília que possui alunos com diferentes necessidades educacionais especiais: Síndrome de Down, Deficiência auditiva, Paralisia Cerebral, Deficiência Mental, dificuldades específicas de leitura e escrita, entre outras.

O local escolhido possui características singulares dentro do sistema educacional. É uma escola mantida por particulares através de doações e que

garante o acesso gratuito dos seus alunos ao estabelecimento de ensino. Foi inaugurada em fevereiro de 1994 e trabalha de forma inclusiva desde então, pois tem como um de seus objetivos, desde a fundação, ser uma escola para todos.

Atualmente, trabalha com alunos da Pré-escola à 4^o série do ensino fundamental. Possui um quadro de pessoal de nove professores, duas merendeiras que também são responsáveis por cuidar da limpeza das instalações, uma coordenadora pedagógica, uma secretária e uma diretora, estas duas últimas trabalham voluntariamente na escola, por isto não vão todos os dias.

A escola está situada em uma região carente, considerada pela equipe da direção da escola como zona de risco, por ser uma área com altos índices de violência, com população de baixo poder aquisitivo, onde as crianças estão sujeitas a vários tipos de privações e agressões. Cabe ressaltar, que não tivemos acesso a dados estatísticos que nos mostrem esta realidade, mas em conversas com os alunos e professores ouvimos inúmeros relatos destes sobre a situação nas redondezas e tivemos a oportunidade de ouvir tiros no percurso que fazíamos.

Assim, para seus alunos a escola se torna uma espécie de “oásis no deserto”, pois além desta se preocupar com a aprendizagem dos alunos, busca também ajudá-los de outras formas. Em algumas situações as professoras apóiam o aluno com gestos de carinho, afeição e conversando sobre temas como saúde, sexualidade, vida familiar, etc. Em outros momentos dialogando com seus pais, fornecendo cestas básicas para que a família tenha o que comer, ou seja, a escola busca olhar o aluno como um sujeito, buscando alternativas para as situações enfrentadas pelos alunos. E desta forma procura favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A escola funciona em uma antiga chácara, onde os espaços já existentes foram se adaptando às necessidades. Desta forma o espaço físico é privilegiado, com árvores frutíferas e ornamentais, grama e um pequeno córrego, a área é ampla e agradável. As instalações e o mobiliário são peculiares, pois surgiram da adaptação dos espaços já existentes. As salas de aula, a cozinha dos alunos, o refeitório, enfim a escola aproveitou as construções que já existiam e as adaptou às suas necessidades, desta forma foi absorvendo espaços da chácara. É importante ressaltarmos que ela possui uma casa principal com três quartos, sala, varanda,

cozinha, e banheiro e que esta tem cedido, ao longo do tempo, seus espaços para a escola.

Atualmente a escola funciona em 5 espaços, cada um tendo características físicas e de mobiliário próprias. O prédio principal possui três salas de aula, um almoxarifado, e um espaço central amplo no qual se realizam várias atividades da escola que reúnem mais de uma turma, ou até mesmo todas as turmas. Neste espaço encontramos as salas da pré-escola, da 1ª série inclusiva e da 2ª série inclusiva. A sala da 3ª série inclusiva foi “construída” aproveitando-se a varanda da casa principal⁹.

Devido ao fato da escola ser em uma chácara, alguns alunos têm acesso a ela a pé, por morarem próximos à escola e outros se deslocam até ela em um ônibus cedido pela Prefeitura local. As professoras também utilizam o mesmo transporte dos alunos. A Prefeitura colabora, atualmente, com o lanche principal da escola, oferecido às crianças por volta das 10:30 horas da manhã. Cabe ressaltar que quando as crianças chegam à escola elas também são servidas de um café da manhã, mantido pelas doações que a escola recebe.

A escola possui hoje 130 alunos, divididos em 4 turmas inclusivas e 4 especiais¹⁰. Desta forma temos uma turma de pré-escola especial, duas turmas de 1ª série, sendo uma turma especial e outra inclusiva, na 2ª série encontramos também duas turmas, uma especial e a outra inclusiva e apenas uma turma de 3ª e 4ª séries, sendo ambas inclusivas. Com exceção da quarta-série inclusiva, que tem 25 alunos e da 3ª inclusiva que está com 21, as demais turmas contam com a presença de, no máximo, 20 crianças por sala. Os alunos considerados com necessidades educacionais especiais e inseridos nas classes de ensino regular estão classificados da seguinte maneira:

⁹ Procuramos aqui localizar apenas as salas das quais as professoras participaram efetivamente do nosso estudo. Apresentamos no apêndice C uma visão geral da escola, no D um desenho que representa a sala da 1ª série inclusiva, no E mostramos uma visão interna desta sala. No Apêndice F apresentamos a sala da 3ª série inclusiva e no G trouxemos uma visão interna desta sala de aula.

¹⁰ Devido ao fato da escolar ter turmas inclusivas e especiais é que estamos nos referindo a ela como em situação de inclusão escolar.

Quadro 01_ Relação oficial de alunos com necessidades educacionais especiais conforme a terminologia utilizada pela escola.

	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Paralisia Cerebral	1			
Deficiência física (deficiência auditiva ¹¹)	1			
Dificuldades espec. de leitura e escrita		1	4	2
Def. auditiva de grau leve/moderado		1		
Déficit intelectual			1	1
Total de al. com deficiência por turma	2	2	5	3

Outro ponto importante a ser destacado quando pensamos na singularidade do local escolhido para a realização do nosso trabalho é o uso racional dos materiais recebidos através de doação, pois a escola tem como filosofia o reaproveitamento do material, objetivando o uso adequado dos recursos naturais, mantendo assim harmonia com o meio ambiente. Um exemplo deste uso consciente do material é que na escola normalmente não se usam folhas em branco. Procura-se utilizar sempre as folhas que já tenham sido impressas em um dos lados.

Um aspecto interessante é que os murais, algumas vezes, são colados sobre folhas de jornais, ou seja, os alunos fazem seus trabalhos individualmente ou em grupo e após eles estarem prontos são colados em jornal para serem pendurados com prendedores de roupa em arames já colocados nas salas. O uso racional e criativo dos recursos pode ser observado, também, na pia que foi confeccionada com um “barril” cortado ao meio, transformando-o em duas “cubas” de pia, algumas carteiras foram confeccionadas com gavetas de armários viradas do lado do avesso. Estes são alguns exemplos que marcam a escolha desta escola para nossa

¹¹ Nas informações transmitidas pela escola só foi informado que o aluno tem deficiência física, pelas observações que fizemos a deficiência referida é auditiva, não temos conhecimento sobre que grau. Como o aluno entrou na turma após nossas observações já terem se encerrado, não foi foco do nosso estudo e desta forma, não fomos atrás desta informação.

pesquisa, pois como se pode notar a escola tem características singulares e a sua escolha está relacionada a todo o contexto envolvido.

4.5. Os participantes da pesquisa

A escolha dos professores que fizeram parte do nosso estudo foi realizada pela diretora da escola considerando a percepção que ela tem da criatividade deles em seu trabalho docente e o fato das turmas selecionadas terem alunos incluídos. Apresentaremos aqui, um estudo de caso múltiplo de duas professoras de turmas inclusivas: 1 professora da 1ª série, 1 da 3ª série.

Nosso núcleo de estudo foram as duas professoras citadas, porém não podemos esquecer que o fato de termos tido acesso à escola em vários momentos e termos tido contado com outras pessoas envolvidas neste ambiente escolar também contribuiu para a construção do nosso conhecimento acerca desta escola. Neste aspecto merece destaque a Diretora da escola que foi quem nos forneceu as informações oficiais sobre a instituição, que nos recebeu no primeiro momento e que é responsável por orientar os professores na elaboração das estratégias de ensino.

Cabe ressaltar que o fato da escola ter mantido a mesma Diretora ao longo de sua trajetória nos permite perceber que, de alguma forma, o trabalho realizado lá está diretamente relacionado com a sua forma de ver a educação. Além disso, a diretora também interage com todos alunos quando está na escola, conhecendo-os pelo nome e todas as crianças demonstram muito carinho por ela. Por tudo isso, pode-se perceber que ela contribui para que subjetividade social da escola favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, pois a escola nos parece ser um local agradável onde se criam condições para que todos sejam aceitos e amados independentemente de sua forma, crença, cor, condição financeira, deficiência, etc.

4.6. Os instrumentos: fundamentação e utilização

Na pesquisa qualitativa os instrumentos são utilizados como ferramenta interativa que favorece a expressão dos sujeitos. De acordo com os princípios da epistemologia qualitativa é fundamental que se tenha um canal de diálogo entre o pesquisador e o pesquisado, pois é através da comunicação entre os atores do

processo de pesquisa que conseguimos alcançar as respostas desejadas. Em nosso caso, nosso objetivo é o de identificar como se expressa a criatividade do professor numa escola em situação de inclusão. González Rey (2002) sintetiza as idéias que subsidiam nosso trabalho de campo da seguinte forma:

Em lugar de trabalhar com técnicas, em que os elementos indutores são acompanhados de um conjunto de regras e categorias bem definidas para dar sentido às mais diversas expressões do sujeito, os instrumentos, conceito com o qual designamos todos os procedimentos encaminhados a estimular a expressão do sujeito estudado, são simplesmente indutores de informação que não definem o sentido final dela (GONZÁLEZ REY, 2002, p.79).

Considerando a complexidade e singularidade do nosso objetivo de estudo vemos que não seria possível alcançarmos nosso objetivo através do uso de um instrumento sem que este estivesse contextualizado, pois desta forma poderíamos perder o significado da informação transmitido pelo sujeito. Assim, pensamos que o sentido final das informações encontradas pelo pesquisador no trabalho de campo, só é alcançado através do olhar do pesquisador, e por isto não podemos nos esquecer do nosso papel de construtores da informação no processo de pesquisa.

De acordo com esta perspectiva, temos a necessidade de utilizar diferentes instrumentos como indutores da informação, pois o processo de construção do conhecimento se dá ao longo da pesquisa e a diversidade de meios utilizados para conhecermos nosso objeto de estudo nos permitiram ir construindo, revisando ou refutando nossas idéias ao longo da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2002).

Tendo como foco nosso objeto de estudo, fomos ao longo de nossas visitas à escola obtendo informações importantes. Fizemos observações, analisamos documentos, conversamos com nossos sujeitos e com os diferentes atores da escola. Os professores envolvidos diretamente na pesquisa responderam a um complemento de frases e a um questionário. É importante ressaltarmos que como tivemos acesso a diferentes momentos na escola, estes também foram se constituindo como espaços da pesquisa. A seguir detalhamos os instrumentos utilizados.

- Observação

Ludke e André (1986) e Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2002) falam da importância da observação na pesquisa qualitativa e salientam a importância de um

planejamento prévio destas para que o pesquisador saiba o que e para que esta focando determinados aspectos da situação estudada. Apontam também para a necessidade de que quem esteja realizando a observação saiba como vai anotar os dados obtidos a fim de organizar seus registros da forma mais clara possível.

Objetivando identificar como se expressa a criatividade do professor numa escola em situação de inclusão, nos propusemos a observar o professor em interação com seus alunos em diferentes momentos, porém demos atenção especial à sua atuação docente durante as aulas. Para isso, procuramos ficar atentos aos seguintes indicadores:

- como este utilizava os recursos pedagógicos que possuía;
- como se articulava ou modificava os métodos de ensino de acordo com as necessidades dos alunos;
- como era a interação professor-aluno e como era relação dos pares entre si;
- como eram as tarefas desenvolvidas em sala de aula e as extra-classe, e como orientava os alunos na sua realização;
- como e quais eram os materiais didáticos utilizados pelo professor em sala de aula.

Durante as observações em sala de aula utilizamos um gravador digital que esteve ligado durante toda a pesquisa¹² e além dele, também usamos, como recurso para organizar as informações coletadas, um diário de campo.

Além destes indicadores, destacados desde o início da nossa pesquisa, fomos percebendo a importância de observarmos as relações interpessoais dos professores entre si, destes com outros alunos da escola que não estivessem matriculados em suas turmas, da relação entre os professores e os demais membros da escola¹³, dos alunos entre si e destes com todos os que estiveram na escola. Durante nossa pesquisa procuramos olhar a escola considerando todas as suas peculiaridades e dentro delas buscamos identificar as ações criativas dos professores estudados.

¹² O referido gravador só ficou desligado em momentos em que acabou a pilha e que não percebemos o que havia acontecido.

¹³ Cozinheiras, motorista, direção, visitas.

Entre as observações que realizamos, cabe destaque as que ocorreram entre a direção da escola e os professores e, neste caso, observamos:

- a) como nascem as idéias trabalhadas na escola;
- b) como é o processo de criação dos professores;
- c) como é o momento do planejamento das atividades;
- d) como é feita a seleção dos objetivos de aprendizagem para cada aluno.
- e) como são definidos os materiais didáticos, a bibliografia e as orientações de leituras.
- f) como é a interação da diretora da escola com os professores;
- g) qual o papel da diretora da escola no planejamento das ações educativas;

Durante as reuniões de coordenação utilizamos para registro a mesma metodologia empregada na sala de aula, ou seja, gravação e anotações no diário de campo.

Os indicadores utilizados durante as observações foram elaborados tendo por base o “Sistema didático integral” elaborado por Mitjans Martinez, já apresentado na página 34, que nos parece ser útil para compreendermos os processos nos quais estamos interessados.

- Análise de Documentos

A análise de documentos é considerada por Ludke e André (1999) uma fonte “natural” de informação, pois nos fornecem informações contextualizadas, nos permitindo assim obter informações sobre o contexto estudado sem a nossa interferência.

E ainda aponta, citando Holsti (1969), que a análise documental é apropriada quando:

o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação (HOLSTI, 1969 apud LUDKE e ANDRÉ, 1999, p. 39).

Os documentos utilizados durante a pesquisa e que nos forneceram indicadores interessantes ao nosso trabalho foram: as tarefas diárias utilizadas pelos professores enquanto estivemos presentes em sua sala de aula, os planos de aula dos professores que participaram do nosso estudo, os diários de classe, os murais e trabalhos realizados pelos alunos com a orientação do professor.

Os trabalhos e tarefas distribuídas pelos professores aos alunos foram também disponibilizados para nós, desta forma temos o registro da forma como os professores trataram os conteúdos em sala de aula. Também utilizamos, como forma de acompanhamento do trabalho, anotações que realizamos em nosso diário de campo, sobre os “diários de classe” e sobre os planos de aula dos professores.

- Dinâmicas conversacionais

Percebemos que ao longo do nosso trabalho, a interação com a diretora e com os professores nos permitiram manter um canal de comunicação aberto que nos permitiu, ao longo das visitas à escola, ir obtendo informações através de dinâmicas conversacionais, nas quais os sujeitos puderam se expressar livre e espontaneamente.

Inicialmente havíamos pensado em realizar entrevistas ao final do nosso estudo, mas desde o primeiro contato com a escola pudemos perceber que o canal de comunicação com os professores era um instrumento que poderia nos fornecer muitas informações relevantes e esclarecer muitos pontos, nos permitindo, assim, construir o conhecimento de forma mais consistente com a realidade da escola.

Desta forma, buscamos em González Rey o suporte necessário para podermos aproveitar os momentos de interação na escola, assim vemos que

A conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama dos sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 126).

Assim, o pesquisador tem um papel de facilitador da dinâmica afim de favorecer o diálogo com os participantes da pesquisa. Desta forma, utilizamos este

instrumento e caso algum ponto ainda ficasse obscuro para nós, realizaríamos, ao final do trabalho, entrevistas semi-estruturadas com os professores a fim de que pudéssemos, perceber as possíveis lacunas que estivessem presentes em nosso processo de construção do conhecimento, porém, percebemos que as dinâmicas conversacionais haviam conseguido nos fornecer as informações que desejávamos.

González Rey (2005) fala da importância de utilizarmos instrumentos escritos a fim de facilitarmos a produção de sentidos subjetivos distintos que facilitem a amplitude e a complexidade de suas colocações. Desta forma, objetivamos, através dos instrumentos escritos facilitar as expressões do sujeito que nos permitam ter acesso aos sentidos subjetivos e aos processos simbólicos que caracterizam a subjetividade do estudado.

- Completamento de frases

Este instrumento foi apresentado por Mitjáns Martínez e González Rey (1989) objetivando o estudo da personalidade. Como para nós a criatividade possui elementos da subjetividade individual, utilizamos nesta pesquisa instrumentos que nos permitem compreender o sujeito, nos permitindo assim, obter informações sobre diferentes dimensões da constituição dos sujeitos, podendo, através destes elementos, compreender melhor a articulação existente entre o sujeito e sua prática pedagógica.

Para isso, fizemos uma adaptação do instrumento apresentado originalmente pelos autores buscando adequá-lo ao nosso estudo. Este instrumento¹⁴ foi utilizado de forma auxiliar em nossa pesquisa e foi aplicado de forma diferenciada para cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O completamento de frases surgiu da necessidade de compreendermos um pouco mais o pensamento do professor, a forma como está constituída a sua subjetividade individual a fim de nos permitir compreender melhor sua prática docente. Este material foi aplicado de forma diferenciada em cada um dos casos estudados. A professora da primeira série iniciou a “tarefa” em um sábado de coordenação e me pediu para terminar de responder em casa e a professora da terceira série iniciou a atividade na sala de aula, enquanto os alunos faziam um trabalho e a pesquisadora rodava o dever de casa no mimeógrafo, como não

¹⁴ O questionário e o completamento de frases encontram-se em anexo.

conseguiu terminar pediu para levar e trazer depois. No caso destas duas professoras, por perceber a impossibilidade delas completarem estas atividades na escola, foi acordado que elas concluiriam seu preenchimento em outro momento e que não conversariam com ninguém sobre a atividade a fim de que não houvesse a influência de outras pessoas na resposta. As professoras se comprometeram a seguir esta orientação.

- Questionário

O questionário foi elaborado a partir de questões que consideramos importantes compreendermos em relação à vida pessoal do sujeito, sua relação com a profissão e o local de trabalho. Desta forma, teríamos um instrumento escrito que permitisse a expressão livre do sujeito e no qual poderíamos encontrar elementos importantes da sua constituição subjetiva, considerando aqui a concepção de Gonzalez Rey (2002) da importância do uso de instrumentos indiretos que nos permitam outros olhares sobre o sujeito.

A forma de aplicação do questionário seguiu a mesma lógica do completamento de frase, ou seja, as professoras da primeira e da terceira série levaram os instrumentos para casa, conforme já citamos, e seguiram nossa orientação de não comentarem com ninguém a respeito da tarefa e de só responderem ao questionário depois de terem completado as frases.

4.6. Procedimentos da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada durante os meses de março e abril de 2006, através de um acompanhamento diário e sistemático das atividades desenvolvidas na escola dentro e fora de suas instalações.

O trabalho de pesquisa, neste período, incluiu inúmeras atividades: reunião de coordenação; passeio ao circo; lanches; observação de momento solene; entradas em sala de aula para observação da dinâmica pedagógica e da interação da professora com os alunos e dos alunos entre si; dinâmicas conversacionais com as professoras, com os alunos, com a diretora, com outros membros da direção da escola e com os demais integrantes deste ambiente escolar; análise de documentos;

completamento de frases e respostas a um questionário pelas professoras; resposta observação da hora do recreio; observação da hora de escovar os dentes; observação do momento em que os alunos fazem a fila e no qual costumam receber avisos das professoras e realizar suas orações; observação da relação entre as professoras; visita da arquiteta que está fazendo a planta da “nova” escola; diversos momentos em que a escola recebeu visitas de estudantes, “padrinhos”, entre outros; momentos informais que permitiram à pesquisadora interagir melhor com o grupo, criando um ambiente de confiança mútua que nos permitiu ter acesso ao ambiente escolar com todas as suas singularidades.

Acompanhamos as professoras em vários momentos da escola, mas cabe ressaltar que nosso foco de pesquisa eram as professoras em sua ação pedagógica. Desta forma, as informações obtidas em outros momentos, nos permitiram compreender a escola como contexto onde se inseria o trabalho pedagógico delas.

Durante nosso estudo interagimos com todos aqueles que estiveram no ambiente escolar, tendo tido acesso livre a todas as instalações e sendo recebida pelos integrantes da escola de forma acolhedora por parte dos alunos, das professoras, e também da direção, e isto fez com que nos sentíssemos parte daquele universo escolar.

Ao longo da pesquisa foram feitas 30 visitas à escola, o tempo mínimo de permanência no ambiente escolar foi de três horas e o máximo de 7 horas. Acompanhamos, no curso de nossa incursão empírica as aulas no turno matutino, tivemos encontros com a direção da escola no turno vespertino e também estivemos envolvidos com atividades da escola em quatro sábados. Considerando as horas dedicadas ao trabalho de campo, totalizamos 127 horas de acompanhamento do trabalho escolar.

Como nosso foco de estudo era identificar como se expressa a criatividade dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, procuramos focar nosso estudo nas observações da dinâmica pedagógica existente em sala de aula e nas interações dos professores com os alunos, especialmente com aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial.

Como já apontamos anteriormente, utilizamos um gravador digital a fim de registrar os momentos de interação que ocorreram na escola. As professoras, a Direção e os alunos sabiam do uso do equipamento e não se opuseram a ele, o gravador por ser pequeno, estava sempre no bolso da calça da pesquisadora não aparecendo de forma ostensiva, mas estando claro, para todos, a sua presença. Outra forma de sistematizar nossos registros foi o uso de um diário de campo.

Todos sabiam o motivo pelo qual estávamos na escola, mesmo assim, ocorreram situações em que tivemos que agir como a professora da turma a fim de auxiliar a “tia¹⁵” em momentos específicos. Como exemplo, podemos citar um dia que a professora da primeira série teve que sair da sala com um aluno com paralisia cerebral que se movimenta com o auxílio de um andador, para acompanhá-lo até o banheiro perto do horário da saída e com isso, o sinal bateu, todas as crianças guardaram seus materiais e ficaram esperando. Como a professora não chegava e eles nos contaram que eram os primeiros a entrarem no ônibus, os orientamos à organizarem a fila para que pudessem se dirigir ao ônibus.

Em outro momento a pesquisadora também auxiliamos a professora de outra turma a organizar a fila e levar as crianças para escovar os dentes¹⁶ acompanhando-as enquanto aguardavam o retorno da professora. Esta turma foi encaminhada por nós para a realização da higiene bucal três vezes ao longo do tempo que ela estivemos acompanhando as atividades desta turma e sendo sempre a pedido da professora.

Também ajudamos a professora da terceira série rodando trabalhos no mimeógrafo para que ela pudesse responder ao questionário e ao completamento de frases.

É importante salientarmos um momento em que auxiliamos a direção da escola e as professoras na organização e no acompanhamento das crianças do momento em que chegaram ao circo até a sua partida após o espetáculo.

Desta forma, não nos furtamos de participar das atividades quando era necessário ou nos momentos em que isso foi solicitado mas, na maioria das vezes, optamos por não interferir na interação dos professores com os alunos. Nos

¹⁵ Tia é a forma carinhosa como os alunos chamam as professoras e que também foi utilizada pelos alunos quando se dirigiam à nós.

¹⁶ Novamente procurando realizar a atividade da mesma forma que a professora regente.

exemplos citados, fica claro que os professores, embora soubessem do nosso papel, não fizeram diferença entre eles e nós na dinâmica da escola. Desta forma, interagimos com todos os atores do ambiente escolar, procurando não perder o foco de nossa pesquisa.

A análise dos documentos foi realizada através das informações fornecidas pela direção da escola e da análise dos trabalhos elaborados pelas professoras, considerando o tipo de atividade proposta aos alunos e se estas apresentaram características novas e diferenciadas.

As dinâmicas conversacionais ocorreram nas interações com as professoras. Nem sempre o tema dos diálogos eram sobre o nosso objeto de estudo. Quando o assunto se voltava para nosso interesse de pesquisa buscávamos fazer algumas considerações, aproveitávamos para esclarecer dúvidas da ação da professora em relação aos alunos, questionávamos a docente quanto a sua atuação em alguns momentos, enfim estávamos em buscas de informações sobre nosso interesse de estudo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS CASOS

“Eu aprendi que o sucesso deve ser medido não tanto pela posição que alguém alcançou na vida e sim pelos obstáculos que teve que ultrapassar enquanto tentava alcançar o sucesso”.

Booker T. Washington

Os casos serão apresentados seguindo a mesma seqüência lógica. Assim, primeiro faremos a apresentação do professor, apontando aspectos da sua história de vida e formação acadêmica, em seguida traremos algumas referências aos aspectos subjetivos que podem favorecer a criatividade pedagógica, pois como ressalta Mitjáns Martinez (1997) estes são importantes na configuração criativa dos sujeitos.

Faremos também considerações relevantes quanto à turma, além disso, falaremos das atividades observadas e exemplificaremos a ação pedagógica do professor, realizando análises importantes ao nosso estudo.

Caso I_ Professora Rosa¹⁷

1. Apresentação

Rosa reside na região do entorno de Brasília, está próxima dos 30 anos, é casada e tem dois filhos. Um jovem de 12 anos que cursa a 6ª série em uma escola do entorno e o outro que tem 07 anos e faz a 1ª série do ensino fundamental na Escola estudada.

Fez o curso normal na cidade em que reside e atua como professora desde 2003. Atualmente leciona em uma turma de 3ª série inclusiva no turno matutino e no turno vespertino é professora de Português de 5ª e 6ª séries em uma escola estadual (estado de Goiás).

¹⁷ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, a fim de preservarmos a identidade dos sujeitos.

Trabalhou vários anos com a segunda série, tendo sido professora da turma regular e da especial e é a primeira vez que fica responsável por uma turma de 3ª série.

2. Aspectos subjetivos que podem favorecer a criatividade pedagógica

Objetivando compreender a atuação criativa da professora, buscamos informações sobre os elementos personológicos, que se constituem nos espaços relacionais aos quais o sujeito pertence, que possibilitam e/ou favorecem sua expressão criativa.

Reconhecemos em Rosa 6 elementos subjetivos que merecem destaque:

2.1. Forte tendência à valorização da profissão;

Em vários instrumentos encontramos elementos subjetivos que demonstram que a professora valoriza a sua profissão. Nas frases abaixo percebemos seu movimento em relação à importância da sua profissão e do seu desenvolvimento profissional.

Frase 01_ Gosto *de ser educadora*

Frase 20_ Desejo *me formar (diploma superior)*

Frase 43_ Farei o possível para conseguir *ser uma boa profissional*

No questionário encontramos que uma das maiores alegrias que teve na vida foi a de se formar, de ter concluído o curso normal e, a partir daí, ter passado a ter uma profissão.

2.2. Busca por novas experiências, oportunidades;

Frase 08_ Não posso *deixar de me aperfeiçoar*

Frase 20_ Desejo *me formar (diploma superior)*

Frase 45_ Sempre que posso *busco novos conhecimentos*

Em todos estes momentos, Rosa demonstra sua necessidade de buscar novas experiências e oportunidades e é interessante notarmos que o meio vislumbrado por ela para alcançar seus objetivos de vida é ir em busca de novas oportunidades.

2.3. Valorização do aluno enquanto sujeito;

Durante o período em que estivemos na escola observamos o tratamento que a professora dispensava aos alunos e percebemos, em alguns momentos, que o cuidado dela com o aluno ia além da questão da aprendizagem escolar, compreendendo que o desenvolvimento das crianças pode ou não ser favorecido de acordo com o meio social no qual o indivíduo está inserido e que o processo de subjetivação do indivíduo perpassa pela sua história de vida.

Considerando-se isto, um fato merece destaque. Uma aluna da segunda série especial, que havia sido aluna da Rosa no ano anterior foi, durante o recreio, até a sala de aula da terceira série com um bilhetezinho carinhoso para entregar à professora. Esta então a abraçou e conversou, por alguns instantes, com a jovem perguntando como estava na escola e como andava sua vida familiar. Também falaram sobre se ela estava bem e feliz. A aluna fez suas colocações e saiu alegre após a conversa.

Em seguida, Rosa dirigiu-se à nós, que observávamos a cena, a uma certa distância, contando um pouco da história de vida da menina, demonstrando o quanto se preocupava com a aprendizagem e o desenvolvimento da aluna.

2.4. Reconhecimento e valorização do seu papel enquanto professora;

Frase 68_ Meu papel como professora *formar novos cidadãos para o futuro.*

A forma que prioriza e percebe o seu papel na formação do outro, não enfoca apenas a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, o seu papel, enquanto professora, envolve formar um cidadão.

No questionário a professora faz referência que um de seus desejos é ver seus alunos, no futuro, como grandes profissionais, pois com isso poderá ter certeza de que seu trabalho gerou frutos.

2.5. Valorização do ambiente profissional;

Frase 54_ A sala de aula *minha segunda casa*

Isso demonstra o quanto ela se sente à vontade e valoriza o ambiente profissional, pois demonstrou a importância que atribui à família e ao lar em todos os instrumentos utilizados.

2.6. Vontade de progredir profissionalmente.

No questionário aponta que dois de seus maiores projetos na vida são o de fazer uma faculdade e de se especializar profissionalmente. Desta forma demonstra o seu interesse em continuar atuando como professora.

Os aspectos subjetivos apresentados demonstram que a professora possui elementos subjetivos que podem favorecer a prática pedagógica criativa, pois embora as configurações criativas sejam singulares para cada sujeito, existem alguns aspectos que Mitjans Martinez (1997) encontrou em sua pesquisa com profissionais altamente criativos que, também, localizamos neste estudo. Assim, os elementos subjetivos que encontramos podem favorecer à prática pedagógica criativa.

3. Caracterização da turma

A 3ª série inclusiva possui 22 alunos. Destes, 6 são considerados incluídos pela escola: 01 aluna com déficit intelectual com 14 anos de idade que aqui chamaremos de Débora e 05 alunos com dificuldades específicas de leitura e escrita com idades variando entre 10 e 14 anos, sendo que 04 destes vieram da 2ª série especial da mesma escola.

A turma é organizada em grupos, determinados pela professora, de quatro ou cinco alunos considerando-se as necessidades e peculiaridades de cada um. A sala de aula foi “construída” utilizando-se a varanda lateral da casa principal, com uma janela virada para o pátio interno da escola, duas portas e duas janelas viradas para a lateral do terreno, conforme figuras em anexo.

4. Atividades observadas

No total estivemos com a 3ª série durante dez manhãs, totalizando-se 40 horas junto com a professora e a turma, tendo as observações englobado diversas atividades.

Quadro 2 _ Atividades desenvolvidas pela professora Rosa com os alunos.

Atividade	Conteúdo Tratado	Comentários
explicações da professora sobre os conteúdos	- Encontros Vocálicos (ditongo, tritongo e hiato)	- A professora explicou o conteúdo para toda a turma e ao perceber que os alunos não haviam entendido repetiu a explicação individualmente ou nos grupos.
	- Noções Matemáticas (unidade, centena, dezena e unidade de milhar)	- O tema foi abordado no quadro, momento no qual todos estavam prestando atenção à professora.
Trabalhos em grupos realizados pelos alunos sob a supervisão da professora	- Encontros Vocálicos (ditongo, tritongo e hiato)	- Para o estudo em grupo dos encontros vocálicos os alunos encontraram em revistas palavras com hiato, ditongo e tritongo, recortaram e colaram em um cartaz dividido nestas categorias no qual faziam a separação da sílaba.
	- Noções Matemáticas (unidade, centena, dezena e unidade de milhar)	
	- Cartaz sobre o que existe em um circo	Cada aluno desenhou individualmente algo que existisse no circo (domador, bailarina, trapezista, palhaço,

		arquibancada) e depois o grupo formou um cartaz.
	- Cartaz sobre a escola	Cada grupo ficou responsável por retratar um tema relacionado à escola e ao final todos os cartazes foram colados juntos, formando um só.
	- Maquete da Sala de aula	Cada grupo ficou responsável por fazer uma das “partes” que representasse a sala, uns fizeram as carteiras, outros a vegetação, alguns o “prédio”, enfim todos se envolveram na atividade de “construírem” a sala de aula.
Jogo	- Jogo de “dados” onde se trabalhavam noções matemáticas	A professora através de um jogo criado por ela, avaliou o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos tratados em sala de aula.
Recreio		Atividade livre dos alunos.
Lanche		Momento no qual os alunos faziam suas refeições na varanda da casa.
Hábitos de higiene	- Escovar os dentes	A professora, após retornar do lanche, reunia os alunos em fila e os encaminhava para o lavatório onde todos iriam escovar os dentes, ir ao banheiro e lavar as mãos.
Momentos cívicos	- Hasteamento da Bandeira do Brasil	Momento em que a Bandeira do Brasil era hasteada no mastro da

		escola e que se cantava o Hino Nacional (algumas vezes se cantou o Hino sem a Bandeira).
Momentos de reunião de todos os alunos no pátio	- Oração	Momento em que os alunos se reuniam no pátio para orarem.
	- Reunião dos alunos para a montagem da maquete da escola	As turmas foram organizadas em filas e cada uma entrava no salão trazendo a maquete que fez da sua sala. Assim, se montou a “planta pedagógica da escola”.
	- Avisos	No momento em que os alunos estavam reunidos no pátio os avisos gerais eram repassados a todos
	- Visitas	Neste momento os alunos davam as boas vindas aos visitantes e/ou “padrinhos”.
	- Homenagens	No dia 08/03 – Dia Internacional da Mulher – as professoras foram homenageadas no pátio recebendo uma salva de palmas e uma rosa vermelha.
Passeio ao Circo	- Visita ao Circo para assistir ao espetáculo	Os alunos foram ao circo com o transporte fornecido pela escola para assistir ao show. Chegaram, foram acomodados nos locais designados, acompanharam o espetáculo e ao final voltaram para o ônibus a fim de retornarem às suas casas.

5. Exemplos e análise da criatividade no trabalho pedagógico

Exemplo I

Indícios de criatividade na relação Professor-aluno em relação ao processo grupal¹⁸

Professora	Alunos	Comentários
Professora: (se dirige para o quadro, olha a turma de frente e diz) <i>Prestem atenção, sala</i> (aqui a professora chamou a turma pelo nome usado na escola) , <i>no que eu vou falar Hoje todos vocês vão sair para o recreio. Agora cuidado na hora de formar a fila lá, Que o recreio de amanhã vai depender de todo o comportamento de vocês Então já pode ir saindo</i> (olha para a aluna Débora e fala) <i>Débora bate o sino lá, por favor</i> (em seguida se dirige aos alunos e pergunta) <i>Porque a Débora vai?</i>		
	Turma: (todos os alunos respondem ao mesmo tempo) <i>porque ela “tava” quieta</i>	
Professora: (olhando para os alunos ela diz) <i>Podem ir saindo, sem correria.</i>		
		Logo em seguida ouve-se ao fundo a Débora batendo o sino.

Nesta situação, percebemos a forma como a professora orienta a aluna na tarefa de tocar o sino. Podemos perceber na forma como é feita a colocação para a turma que não há diferença de tratamento entre os alunos, considerando assim a individualidade de cada um e demonstrando conhecer a todos que estão na sala.

¹⁸ Neste caso a professora está se referindo a uma aluna com déficit intelectual, com 14 anos de idade que aqui denominamos de Débora.

Desta forma Rosa auxilia no desenvolvimento da autoconfiança, estimulando a participação da aluna em sala de aula.

Este fato, embora pareça simples, demonstra que a professora não faz diferenciação entre os alunos em sala e os trata da mesma forma, pois ao explicar aos alunos o porquê de Débora ser a escolhida para ir tocar o sino deixa claro que é porque ela teve o comportamento esperado de toda a turma e a professora a usa como exemplo, fato que raramente acontece em salas de aula inclusivas, pois como aponta Mitjans Martinez (2006a) na subjetividade social dominante os deficientes costumam ser tratados como inferiores em relação aos outros, assim é comum que os processos emocionais sejam negativos, como rejeição, pessimismo, tristeza, embaraço entre outros e estes estão fortemente associados ao sentido subjetivo negativo que socialmente a deficiência desperta.

Então, nesta situação, demonstramos a forma diferenciada de atuação da professora, que pode favorecer uma subjetividade social positiva em relação à deficiência e desta forma, possibilitar o desenvolvimento da aluna com necessidades educacionais especiais.

Exemplo II: Indícios de criatividade na relação professor-aluno: respeito à individualidade

Neste caso a professora está falando de um aluno que segundo ela não estaria preparado para a 3ª série, e um dos problemas observados por ela, é em relação à linguagem escrita.

Professora	Pesquisadora	Comentários
<i>Professora: ... ele não está em um nível de terceira série, isso fica muito difícil para ele, eu vou conversar com a diretora para trabalhar com ele na caixa alta, e assim ele lê e tudo, mas na cursiva não sai nada, na caixa alta sai, as palavras saem, ele consegue formar as palavras, eu “tava” olhando o passeio que nós fizemos, aquele dia, pela chácara (neste momento a professora se dirigiu ao lugar</i>		

do aluno e pegou as anotações dele para nos mostrar)		
	Pq: <i>ele escreveu em um caderno.</i>	
Professora: <i>pois é... (folheando os cadernos do aluno) eu tava olhando e ele escreveu na caixa alta e na caixa alta...</i>		
	Pq: <i>escreveu direito?</i>	
Professora: <i>escreveu certinho (neste momento ela encontrou no caderno as anotações do aluno) olha aqui (neste momento nos mostrou o caderno do aluno) as palavras estão todas formadas, lua, lixo, casa, armário e tudo certo “tá” vendo? carro, estrela, lavatório, tudo certo! Vou conversar com a diretora, tem caso de pessoas que estão na faculdade e escrevem assim, que utilizam este tipo de letra, porque na cursiva, nossa! Ele tem muita, muita, muita dificuldade.</i>		
	Pq: <i>ele não aprendeu a cursiva, né? Talvez a professora tenha usado este tipo de letra.</i>	
Professora: <i>e aí, porque assim, aqui as crianças na primeira série conhecem todas e aí quando chega do meio do ano em diante aí a Suzana usa letra cursiva, começa a trabalhar a cursiva letra cursiva com eles, né. Aí assim, eu vou falar com a diretora...</i>		
		Neste momento a conversa continua, sendo que o assunto muda, passando a se abordar o trabalho da professora na escola do estado.

Nesta situação a professora demonstrou estar atenta ao aluno, pois ao perceber que quando este teve autonomia para escolher o tipo de letra que usaria, optou pela caixa alta e, que desta forma, conseguiu escrever as palavras corretamente, fez a opção por orientar o aluno a realizar suas tarefas diárias com este tipo de letra, independentemente das orientações seguidas na escola.

A solução encontrada pela professora para auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno é inovadora neste contexto escolar, pois a orientação é que se ensine os alunos a escreverem utilizando a letra cursiva e sua percepção da situação foi importante ao desenvolvimento do sujeito.

Como salientamos no corpo do texto, quando estamos nos referindo à ação criativa, estamos buscando o valor social da criação, desta forma o que é considerado novo em um determinado contexto não é necessariamente inédito, mas representa uma criação naquele meio social.

É interessante notarmos que nesta situação a professora tem um olhar sobre o sujeito em questão, desta forma como nos aponta Vigotsky (1987) ela não está focalizando a dificuldade do aluno e desta forma está fazendo uma análise qualitativa do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno.

Exemplo III_

“Jogo para construção do cartaz de números decimais”

Este jogo foi elaborado pela professora objetivando trabalhar com os alunos os conceitos de números decimais e verificar os pontos sobre os quais os alunos estariam tendo dificuldade. Para isso utilizou questões de diversas matérias já ministradas a fim de verificar a aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos abordados. Abaixo apresentaremos em uma tabela a forma como a professora elaborou a atividade e a descreveu em seu planejamento semanal e nossos comentários:

Quadro 03_ Planejamento do jogo

Anotações da professora	Comentários
Material: - Cartaz para o grupo com a pontuação;	Foi elaborado um quadro que cada grupo recebeu e no qual

<p>- Fichas com os alimentos;</p> <p>- Fichas com as perguntas;</p> <p>- Cartaz com o quadro-valor-de-lugar</p>	<p>colou a figura sorteada com seu respectivo valor.</p> <p>A professora entregou a cada aluno uma folha de papel com o desenho de alface, morango, banana, cenoura e leite para que os alunos colorissem e depois recortassem cada uma das figuras, transformando-as no que a professora chamou de fichas.</p> <p>As perguntas que foram feitas estavam anotadas em pequenas fichas coloridas, que foram colocadas em uma cesta e os alunos sorteavam a questão que teriam que responder.</p> <p>Este quadro foi comum a todos os grupos e foi preenchido ao final da atividade.</p>
<p>Procedimento do jogo</p> <p>Entregar as cartelas para o grupo colorir, construir um pequeno cartaz para colocar a pontuação dos grupos (individual por grupo)</p> <p>Preparar fichas com as perguntas interdisciplinando com Português, Ciências, História, Geografia e LIBRAS. Cada pergunta terá um desenho que valerá a pontuação. A fruta da vez será sorteada no dado. Cada resposta errada o aluno não marcará ponto.</p> <p>Cada grupo tem 3 chances para acertar e conseguindo jogará um dado com os alimentos e os pontos marcados serão colocados no quadro onde serão somados para depois colocá-los no quadro valor-de-lugar.</p>	<p>Esta foi a forma como a professora elaborou a atividade em seu planejamento, assim os alunos participaram ativamente dos momentos de organização do jogo e da atividade em si, mantendo-se motivados ao longo da tarefa.</p>
<p>Vamos marcar pontos?</p>	<p>Cópia da anotação da professora</p>

<p>A regra é:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alface: 01 ponto - Banana: 10 pontos - Cenoura: 100 pontos - Leite: 1.000 pontos 	<p>Cópia das anotações da professora. Valor atribuído a cada alimento</p>																																										
<p>Quadro de pontos por grupo</p> <p>Exemplo I:</p> <table border="1" data-bbox="352 631 871 819"> <thead> <tr> <th>Alimentos</th> <th colspan="2">Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Banana</td> <td>1 Cenoura</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>Cenoura</td> <td>2 Bananas</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Banana</td> <td>1 Alface</td> <td><u>1</u></td> </tr> <tr> <td>Alface</td> <td></td> <td>121</td> </tr> </tbody> </table> <p>Exemplo II:</p> <table border="1" data-bbox="352 960 871 1294"> <thead> <tr> <th>Alimentos</th> <th colspan="2">Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Leite</td> <td>2 Leites</td> <td>2000</td> </tr> <tr> <td>Cenoura</td> <td>3 cenoura</td> <td>300</td> </tr> <tr> <td>Leite</td> <td>1 Bananas</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Banana</td> <td>2 Alface</td> <td><u>2</u></td> </tr> <tr> <td>Cenoura</td> <td></td> <td>2.312</td> </tr> <tr> <td>Alface</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cenoura</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Aface</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Alimentos	Pontos		Banana	1 Cenoura	100	Cenoura	2 Bananas	20	Banana	1 Alface	<u>1</u>	Alface		121	Alimentos	Pontos		Leite	2 Leites	2000	Cenoura	3 cenoura	300	Leite	1 Bananas	10	Banana	2 Alface	<u>2</u>	Cenoura		2.312	Alface			Cenoura			Aface			<p>Cada grupo recebeu um quadro para marcar sua pontuação</p> <p>Esta foi a forma que a professora anotou em seu caderno como ela estava imaginando o uso deste material</p>
Alimentos	Pontos																																										
Banana	1 Cenoura	100																																									
Cenoura	2 Bananas	20																																									
Banana	1 Alface	<u>1</u>																																									
Alface		121																																									
Alimentos	Pontos																																										
Leite	2 Leites	2000																																									
Cenoura	3 cenoura	300																																									
Leite	1 Bananas	10																																									
Banana	2 Alface	<u>2</u>																																									
Cenoura		2.312																																									
Alface																																											
Cenoura																																											
Aface																																											
<p>Quadro-valor-de-lugar</p> <table border="1" data-bbox="229 1402 992 1630"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th colspan="2">1ª Classe</th> </tr> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Unidades</th> <th>Simplex</th> </tr> <tr> <th>4ª ordem</th> <th>3ª ordem</th> <th>2ª ordem</th> <th>1ª ordem</th> </tr> <tr> <th>Unid. de Milhar</th> <th>Centena</th> <th>Dezena</th> <th>Unidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			1ª Classe				Unidades	Simplex	4ª ordem	3ª ordem	2ª ordem	1ª ordem	Unid. de Milhar	Centena	Dezena	Unidade					<p>Em um quadro feito em papel pardo a professora montou esta tabela para que a pontuação de cada grupo fosse anotada</p>																						
		1ª Classe																																									
		Unidades	Simplex																																								
4ª ordem	3ª ordem	2ª ordem	1ª ordem																																								
Unid. de Milhar	Centena	Dezena	Unidade																																								

A idéia do jogo era a seguinte: um dado era lançado e de acordo com a figura que fosse sorteada o grupo iria pontuar. Como o dado tem seis faces e somente 4 alimentos tinham seus valores definidos, Rosa definiu que se saísse a figura do morango ou em branco o grupo “perderia” a vez. Esta decisão foi tomada após a professora ter sido interrogada pelos alunos sobre o que ocorreria se saísse uma destas duas opções.

O jogo começou e algumas situações interessantes aconteceram. A primeira foi a criação da metade dos pontos com a utilização do morango, mudando assim a regra que havia sido estabelecida inicialmente. Esta solução surgiu no momento em que a professora percebeu que os alunos poderiam responder à questão de forma incompleta.

Foi interessante observar que a professora não só queria a resposta do grupo como também auxiliava os alunos a responderem a questão, explicando aos alunos os conteúdos necessários durante a atividade. Devido à dificuldade apresentada pelos grupos para responder às questões relativas à Matemática, Rosa notou que seus alunos não tinham compreendido a matéria sobre unidade, dezena, centena e unidade de milhar e voltou ao quadro para explicar novamente o conteúdo aos alunos e, mesmo assim, os alunos continuaram fazendo muita confusão.

Neste momento, os alunos perceberam que havíamos respondido em nosso caderno a questão e começaram a nos observar, a professora percebeu o que estava acontecendo e nos convidou a ir ao quadro e explicar a forma como havíamos solucionado o problema. Inicialmente declinamos do convite, mas os alunos insistiram e então fomos para a frente da turma e explicou a forma como tínhamos resolvido a questão. Buscamos incentivar a participação de todos. Este momento, não estava previsto na pesquisa, mas dentro do contexto, procuramos agir com naturalidade, seguindo o fluxo natural dos acontecimentos.

Utilizamos esta atividade como exemplo para demonstrarmos como a professora Rosa busca criar atividades através das quais consiga transmitir os conteúdos desejados aos alunos e avaliar a forma como eles têm apreendido as matérias, além de estar atenta ao momento da situação estando aberta à novas possibilidades. Assim, percebemos uma busca por atividades diferenciadas, mas não foi possível constatar o impacto que esta teve na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Quando falamos em desenvolvimento estamos nos referindo ao sujeito que aprende, ao significado que o ato educativo tem para ele, ao sentido subjetivo da aprendizagem. Observar que, em todas as atividades, os alunos da professora Rosa se mantiveram motivados e envolvidos nas tarefas desenvolvidas na sala de aula no

período em que acompanhamos a turma, é um indicativo importante de que o trabalho pode se tornar efetivamente criativo, especialmente pelos elementos subjetivos que podem favorecer o processo criativo da professora Rosa.

Outro ponto interessante é que nesta atividade percebemos o movimento da professora Rosa em buscar algo novo que possa favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Sua ação é intencional, criar algo que ensine e motive os alunos, porém ela, não necessariamente, alcança o resultado criativo desejado, pois não conseguimos observar qual o impacto que a atividade teve para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Desta forma, o uso da atividade está sendo novo, mas como aponta Mitjans Martinez (2006) não conseguimos perceber o impacto que a ação pedagógica do professor teve para os alunos enfocados. Desta forma, vemos que é importante que o docente reflita sobre as atividades que propõe a fim de que elas possam favorecer a aprendizagem e/ou desenvolvimento dos alunos e com isto, possamos falar de criatividade no ambiente escolar.

Caso II _ Professora Suzana

1. Apresentação

A professora Suzana mora na região onde se localiza a escola, tem um pouco mais de 30 anos, é casada e tem uma filha que está na 2ª Série do Ensino Fundamental na escola estudada, não tendo outros familiares por perto.

Cursou o normal nas proximidades de sua casa e atua como professora da escola estudada há 9 anos, sempre trabalhando com a alfabetização na 1ª Série. Atualmente trabalha com a turma inclusiva e em alguns momentos a escola reúne outras turmas e Suzana ministra aula para todos, inclusive, para as turmas especiais.

2. Aspectos subjetivos que podem favorecer a criatividade pedagógica

Os elementos personológicos que se formam nos espaços relacionais nos quais o sujeito está inserido podem facilitar ou possibilitar sua ação criativa, assim buscamos informações sobre estes a fim de compreender os elementos subjetivos que podem favorecer a ação criativa da professora.

Encontramos, em Suzana, 2 elementos subjetivos da sua configuração criativa semelhantes aos da professora Rosa

2.1. Forte tendência à valorização da profissão

Frase 12_ Sou uma professora *simples e feliz por ser escolhida pelo meu criador para essa missão tão importante.*

Frase 22_ O trabalho *para mim é fundamental na vida das pessoas*

Em vários momentos durante nosso trabalho empírico constatamos que Suzana tem uma forte tendência à religiosidade, creditando a Deus momentos felizes e tristes da sua história, conferindo a ele o “poder” de auxiliá-la nas suas escolhas e na sua vida.

Além disso, ela se refere ao seu papel como professora de uma forma muito importante em sua vida, tendo feito referência ao fato de que ter conseguido seu primeiro emprego foi um dos momentos mais importantes de sua vida.

2.2. Busca por novas experiências, oportunidades.

Frase 64_ No futuro *quero conhecer novos cursos*

É interessante notarmos que Suzana tem o desejo de voltar a estudar e que considera importante criar novas situações e oportunidades na vida.

Como podemos notar a professora Suzana, como a professora Rosa, apresenta elementos subjetivos que podem favorecer a prática pedagógica criativa. Mitjans Martinez (1997) destaca que estes elementos são importantes quando estamos pensando em um profissional criativo. Assim, é possível estes aspectos venham a ser configurações criativas.

3. Caracterização da turma

A primeira série regular inclusiva possui 20 alunos, sendo um com Paralisia Cerebral que neste estudo chamaremos de Joaquim. Este aluno utiliza um andador para auxiliá-lo na locomoção e havia iniciado as aulas um dia antes da nossa chegada à escola. A mãe havia feito a matrícula dele no ano anterior e só encaminhou o menino para a escola depois de um mês que as aulas haviam começado. A família ainda não tinha passado informações sobre o caso do aluno para a escola e nem sobre seu processo de escolarização. Enquanto estávamos acompanhando as atividades, a direção da escola cobrou dos pais as informações e estes se comprometeram a encaminhá-las. Enquanto estivemos em campo não tomamos conhecimento de que isto tenha ocorrido. Os demais alunos da turma não possuem necessidades educacionais especiais segundo a direção da escola.

Os alunos são divididos em dois grupos, cada um com dez alunos e o Joaquim senta-se na carteira mais próxima à porta. A sala está em um espaço onde existem outras duas salas de aula, um almoxarifado e um salão onde todas as salas se encontram.

4. Atividades Observadas

Quadro 4 _ Atividades desenvolvidas pela professora Suzana

Atividade	Conteúdo Tratado	Comentários
explicações da professora sobre os conteúdos	- Noção matemática de conjunto	A professora, após a realização da atividade com as três turmas, continuou enfocando o assunto em sua aula. Montando dois conjuntos, um de produtos de higiene pessoal e o outro do ambiente.
	- Alfabeto	O alfabeto foi trabalhado através do recurso da chamada.
	- Noção matemática	A professora, após o aluno soletrar o número, pedia que ele contasse quantas letras tinha seu

		nome.
	- Alfabeto de Sinais	Durante a chamada o nome de cada aluno era também “soletrado” na linguagem de sinais.
trabalhos desenvolvidos com o grupo	- Vendinha de produtos de higiene	Atividade desenvolvida com as turmas de primeira série e a pré-escola objetivando o ensino da noção matemática de conjunto.
	- Mesa dos sentidos	Atividade que envolveu as outras turmas de primeira série e pré-escola.
	- Alfabeto concreto	O alfabeto concreto foi trabalhado apenas com a turma com a qual a professora Suzana é responsável.
Recreio		Atividade livre dos alunos.
Lanche		Momento no qual os alunos faziam suas refeições na sala de aula.
Hábitos de higiene	- Escovar os dentes	A professora, após retornar do lanche, reunia os alunos em fila e os encaminhava para o lavatório onde todos escovavam os dentes, iam ao banheiro e lavavam as mãos.
Momentos cívicos	- Hasteamento da Bandeira do Brasil	Momento em que a Bandeira do Brasil era hasteada no mastro da escola e que se cantava o Hino Nacional (algumas vezes se cantou o Hino sem a Bandeira).

Momentos de reunião de todos os alunos no pátio	- Oração	Momento em que os alunos se reuniam no pátio para orarem.
	- Avisos	No momento em que os alunos estavam reunidos no pátio os avisos gerais eram repassados a todos.
	- Visitas	Neste momento os alunos davam as boas vindas aos visitantes e/ou “padrinhos”.
	- Reunião dos alunos para a montagem da maquete da escola	As turmas foram organizadas em filas e cada uma entrava no salão trazendo a maquete que fez da sua sala montar a “planta pedagógica da escola”.
	- Homenagens	No dia 08/03 – Dia Internacional da Mulher – as professoras foram homenageadas no pátio recebendo uma salva de palmas e uma rosa vermelha.
Passeio ao Circo	- Visita ao Circo para assistir ao espetáculo	Os alunos foram ao circo com o transporte fornecido pela escola para assistir ao show. Chegaram, foram acomodados nos locais designados, acompanharam o espetáculo e ao final voltaram para o ônibus a fim de retornarem às suas casas.

5. Exemplos e análise da criatividade no trabalho pedagógico

Exemplo I

Atividade_ “Vendinha de produtos de higiene”

Esta atividade foi realizada pela professora Suzana em conjunto com outras 4 turmas, estavam presentes: Pré-escola especial, 1ª série inclusiva, 1ª série especial e a turma de Alfabetização de Surdos. Os alunos foram dispostos em círculo no salão e novamente a professora Suzana conduziu a aula em grupo objetivando trabalhar o conceito matemático de conjunto.

Professora	Alunos	Comentários
Professora: <i>então vamos lá</i> (esperando o silêncio dos alunos, quando estes se acalmaram a professora, apontou para um pequeno quadro negro que outra professora segurava e onde estava escrita a palavra e falou) <i>pronto! Agora vamos lá.</i>		A professora Suzana escreveu a palavra higiene em um quadro negro pequeno e portátil antes de iniciar a atividade com os alunos.
	Aluno: <i>higiene</i>	
Professora: <i>Então a palavrinha de hoje é higiene, quem sabe me dizer o que é?</i>		
	Aluno: <i>limpeza</i>	
	Alunos: <i>limpeza Tia</i>	
Professora: <i>isso! higiene, limpeza, cuidados. É, vamos começar falando as letrinhas da palavra higiene</i> (neste momento apontou para a primeira letra) <i>primeira letrinha?</i>		
	Alunos: <i>H</i>	
Professora: <i>E a última?</i>		
	Alunos: <i>E</i>	
Professora: <i>e tem só essas duas letrinhas?</i>		
	Alunos: <i>não!</i>	
Professora: <i>então vamos falar todas, vamos?</i>		

	Alunos: <i>h i g i e n e</i>	Neste momento os alunos soletraram as letras da palavra em conjunto.
Professora: <i>muito bem! Higiene. Quantas letrinhas tem?</i>		
	Aluno: 5	
Professora: 5?		
	Alunos: 6	vários alunos disseram 6
	Aluno: 9	
		Houve uma pequena pausa de 3 segundos e em seguida os alunos voltaram a tentar acertar.
	Aluno:7	
Professora: <i>contem comigo. vamos lá (apontando para as letras)</i>		
Professora: <i>1 2 3 4 5 6 7</i>	Alunos: <i>1 2 3 4 5 6 7</i>	Neste momento a professora contou quantas letras tinha a palavra junto com os alunos
Professora: <i>tem alguém aqui que tenha no nome esta mesma quantidade de letras?</i>		
	Aluno: <i>tia o meu tem sete, tia</i>	
	Aluno: <i>o meu também</i>	
Professora: <i>o seu também tem?</i>		
	Aluno: <i>o meu tem nove</i>	
Professora: <i>só igual a sete, igual a palavrinha higiene. Então todo mundo falou, que higiene, é o que mesmo?</i>		
	Alunos: limpeza	
Professora: <i>é o cuidado que a gente tem que ter com o nosso corpinho, né? com a nossa sala, com a nossa casa, não é isso?</i>		
	Alunos: <i>é</i>	
		A atividade seguiu por mais 1 hora e 15 minutos

Então, como vimos através da transcrição, a professora Suzana escreveu a palavra higiene no quadro e buscou “trabalhar” a palavra com os alunos. Durante as explicações a professora dos surdos ia “traduzindo” os conteúdos para que eles pudessem acompanhar normalmente a atividade, através da tradução simultânea.

A atividade prosseguiu e a professora questionou os alunos sobre seus hábitos de higiene e eles foram respondendo. Destacou que a higiene não está apenas relacionada aos cuidados pessoais, mas também com os cuidados com as roupas, sapatos para que todos fiquem limpinhos e cheirosos.

Abordou em seguida as questões relacionadas à higiene da casa, do ambiente, perguntando aos alunos o que estava relacionado a isso, como se fazia para a casa estar sempre limpinha e cheirosa, e, eles foram falando que tinha que varrer o chão, passar pano, lavar o banheiro, lavar as roupas, etc. Em seguida, Suzana falou da a necessidade de usar produtos de higiene e limpeza.

Começou a falar dos produtos perguntando quais eram necessários para cuidar da higiene do corpo e os alunos responderam que shampoo, sabonete, pasta de dente, escova de dente e de cabelo, perfume, e para a casa falaram de sabão em barra, em pó, em pedra. Em seguida, se dirigiu a uma estante que denominou de vendinha onde haviam embalagens de diferentes produtos para que os alunos escolhessem produtos de higiene pessoal e do ambiente.

Fez dois grandes círculos no chão denominando-os de conjunto A e B e depois, solicitou que os alunos pegassem produtos de higiene pessoal para colocar no conjunto A, e foi pedindo individualmente aos alunos que escolhessem os produtos. Em seguida com o mesmo procedimento solicitou que os alunos pegassem, na “vendinga”, produtos de higiene do ambiente para colocar no conjunto B. Nesta atividade alguns fatos merecem destaque.

Os alunos com necessidades educacionais especiais participaram normalmente da atividade e quando necessitavam de ajuda a professora os auxiliava e desta forma todos participaram. Em todos os momentos a professora buscou integrar todos os alunos. Então quando um produto era escolhido ela perguntava à turma o

que era e para que servia e todos iam respondendo as questões, desta forma foi mantendo a motivação dos alunos ao longo da aula.

Depois que os alunos selecionaram diversos produtos de higiene pessoal, a professora Suzana solicitou a eles que passassem a escolher produtos de higiene do ambiente e novamente todos os alunos foram, um a um, convidados a participar desta fase do trabalho em grupo.

Após a atividade em grupo a professora Suzana voltou para a sala de aula e trabalhou com os alunos a idéia de conjunto, utilizando-se para isso do exemplo sobre os conjuntos de produtos de higiene pessoal e do ambiente que havia sido realizada.

Foi interessante notarmos que, enquanto a professora preparava o cartaz para montar os conjuntos com os alunos, cada um estava fazendo uma atividade, sendo que esta não havia sido determinada pela professora, ou seja, os alunos estavam naturalmente se ocupando. Chamou-nos a atenção o fato de que o Joaquim pegou seu caderno e lápis e começou a desenhar; um outro escreveu seu nome em uma tira de papel para colar na cadeira; outro também estava desenhando; dois estavam apontando seus lápis; uma pegou um livrinho de historinha para folhear e os demais não estavam fazendo nada, ficaram quietos aguardando os comandos da professora Suzana.

Ao voltar a atenção da turma para si, a professora Suzana estava com um cartaz onde desenhou dois grupos e explicou para a turma que eles colocariam em um dos grupos produtos de higiene pessoal e no outro, produtos de higiene do ambiente. Desta forma, pediu a um aluno para ir até a “vendinga” que fica do lado de fora da sala, no salão, para trazer uma embalagem que se referisse à higiene pessoal. O aluno foi e voltou com uma embalagem de sabonete, outro seguiu a mesma instrução e trouxe também um item para a professora. O Joaquim começou a chamar pela professora querendo ir buscar um produto, ela não percebeu e pediu a outro aluno que fosse buscar uma embalagem, neste instante Joaquim se “jogou” no chão, se colocou na posição de engatinhar e foi até a estante. Suzana foi atrás dele e então ele voltou com um sorriso alegre. Em uma das mãos trazia um objeto,

na outra tinha a mão da professora que o apoiava, para que, andando, retornasse a seu lugar.

Nesta atividade observamos que há um movimento da escola que pode favorecer uma subjetividade social positiva em relação à deficiência, pois a professora Suzana, durante toda a atividade interagiu com todas as crianças sem fazer diferenciação entre elas.

O fato da professora também incentivar a autonomia dos alunos também é um aspecto importante a ser destacado quando estamos pensando no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Exemplo II

Atividade_ “Mesa dos Sentidos”

Outra atividade que nos chamou a atenção foi a “Mesa dos Sentidos”. Essa atividade foi aplicada simultaneamente a três turmas: Pré-escola especial, 1ª série inclusiva e 1ª série especial. A professora que comandou a atividade foi a Suzana. Observamos a atividade, e no decorrer, desta fizemos algumas anotações que achamos interessante em nossa análise.

Em uma mesa comprida foram colocados objetos que permitiam aos alunos perceberem qual dos sentidos estava relacionado aos itens apresentados. Para a audição, tínhamos um tambor no qual a professora batia e questionava se o aluno estava ouvindo o som e perguntava qual era o sentido envolvido; na visão, foram utilizadas revistinhas em quadrinhos e livrinhos infantis; no paladar, tinha-se a presença de sal para salgado, de açúcar para doce e de limão para azedo¹⁹; no olfato, eram apresentados dois frascos aos alunos, um de perfume e outro de amaciante, quando o aluno se aproximava deste item a professora abria o frasco e o oferecia para que o aluno cheirasse; e no tato, havia uma caixa de sapato forrada com um buraco no qual o aluno enfiava a mão para sentir diferentes texturas. Dentro da embalagem havia uma espécie de “geleinha”, algo mole para os alunos sentirem

¹⁹ A professora só mostrava os itens para as crianças, elas não foram convidadas a provar.

a sensação de mole, uma lixa para perceberem uma superfície áspera, um objeto liso e algo duro para contrastarem com o mole.

As três turmas foram dispostas em um círculo, e os alunos foram convidados a conhecerem a mesa individualmente ou em pequenos grupos de 3 ou 4 alunos, considerando-se as especificidades de cada um.

A professora Suzana acompanhou o Joaquim durante a atividade auxiliando-o e com ele agiu de maneira diferente das demais crianças. Acreditamos que a forma como agiu se deve a suas peculiaridades. No tambor, Suzana bateu o tambor e perguntou ao aluno e falou: “é música! Ouviu a música” ele se mostrou muito feliz e continuou vendo os outros itens sempre respondendo positivamente a eles.

Ao final da atividade a professora Suzana colocou uma cadeira para ele, distante dos outros meninos que estavam sentados no chão. Então uma colega sua de sala, saiu de onde estava sentada e foi sentar-se ao seu lado, dando atenção ao colega e orientando os demais alunos que já tivessem passado pela atividade para se sentarem.

Foi interessante notarmos a forma como os alunos interagiam durante a atividade, pois eles ficaram todos sentados no círculo, com liberdade para realizarem diferentes atividades e todos se relacionaram com naturalidade e agiram com tranquilidade. Alguns fatos merecem destaque: o primeiro foi que uma aluna, da turma da pré-escola, ficou desenhando e ao terminar entregou um desenho para cada uma das três professoras presentes.

Outro momento que nos chamou a atenção foi que enquanto a professora Suzana apresentava os objetos de sentidos para um grupo de alunos, uma aluna com síndrome de Down se aproximou dela, mexeu em seu cabelo e ela aproveitou a ocasião para ensinar o conceito de liso, falando “é liso, meu cabelo é liso”. Participaram deste momento mais três alunos do ensino regular e um outro também com Síndrome de Down que se aproximou dos colegas.

Durante toda a atividade a professora instigou a curiosidade dos alunos e aproveitou as situações, as falas, a participação dos alunos para explicar cada um dos sentidos, buscando usar sempre aquilo que o aluno falava.

É interessante notarmos que a professora estimula a autonomia dos alunos, favorecendo as relações com o outro e possibilitando assim um caminho para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todo saber e todo aumento de nosso saber, em vez de terminar em uma solução, dá antes início a outra dúvida. Aumentar o saber significa aumentar as dúvidas”.

Herman Hesse

Aqui cabe ressaltar que para falarmos de criatividade do professor temos que pensar nesta dentro da concepção de criatividade pedagógica na qual se considera que a ação do professor foi inovadora e que teve algum impacto na aprendizagem e/o desenvolvimento dos alunos. Em nosso estudo como estamos focando os alunos com necessidades educacionais especiais, nosso olhar foi direcionado a identificar estes impactos neste grupo de alunos.

Foi interessante constatar que, através das atividades programadas e apresentadas aqui, as professoras conseguem motivar todos os alunos a participarem, inclusive os com necessidades educacionais especiais, possibilitando um espaço onde a subjetividade social desta criança perde o impacto negativo que Mitjans Martinez (2006a) ressalta estar presente em nossa sociedade.

Outro detalhe que merece destaque é a flexibilidade de tempo que as professoras têm para trabalhar um conteúdo. Quando percebem que os alunos não estão acompanhando a atividade, elas buscam novas estratégias de ensino para conseguir alcançar seus objetivos: a aprendizagem escolar de determinado conteúdo. Desta forma, criam-se novas atividades que permitam abordar o tema, a fim de que os alunos possam aprender.

Acreditamos que o professor, com o objetivo de que suas ações pedagógicas sejam criativas, deve buscar o planejamento de atividades novas e verificar o impacto efetivo que estas tenham na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus

alunos, especialmente no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois esta é uma área que ainda demanda estudos e novas estratégias de ensino. Assim, alerta Tunes (2003) que ensinar uma pessoa com defeito é um desafio e a questão é como o professor irá encarar esta tarefa e como irá buscar novas estratégias de ensino que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

O professor, no seu trabalho, vai construindo o conhecimento dele sobre o aluno, as formas de ensinar, a sua relação com os alunos e, desta forma, vai se tornando um outro que pode ter um papel importante no processo de ensino aprendizagem para o aluno.

É certo que a subjetividade individual do professor será constituidora e constituirá a subjetividade social da escola e nesta tivemos a oportunidade de vivenciar uma experiência singular dentro do sistema de ensino. Pois, existe uma busca intencional, por parte dos professores e da escola, de encontrar caminhos que favoreçam o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos, inclusive e especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. Porém, este movimento por parte dos professores enfocados não tem sido um processo efetivamente criativo.

Se nosso objetivo fosse o de identificar ações pedagógicas intencionalmente novas teríamos encontrado todos os elementos que buscamos em nosso trabalho empírico. Porém, como nosso objetivo era o de observar a criatividade do professor de acordo com a concepção de Mitjans Martinez (2006) que concebe que a ação pedagógica criativa do professor está relacionada ao impacto que esta gera na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus alunos, nosso olhar não nos permitiu isso.

Os professores criaram situações novas em suas práticas docentes, porém não podemos afirmar que estas foram criativas por não termos conseguido perceber a relação da atividade com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém cabe observar que os professores deram indícios de que buscam atuar de forma criativa, mas talvez os seus níveis de criatividade não estejam altamente desenvolvidos ainda e que os conhecimentos que possuem não permitam favorecer o salto qualitativo necessário para os alunos.

Nem todas as pessoas possuem altos níveis de criatividade. Esta é uma característica da subjetividade humana que pode ser percebida em graus variados. Mas, percebemos um movimento criativo e uma predisposição à ação pedagógica criativa por parte dos professores, e, por estes possuírem elementos subjetivos que podem favorecer a criatividade, acreditamos que há um processo pedagógico em curso, que em algum momento, poderá vir a ser efetivamente criativo.

Outro ponto importante é o papel do conhecimento para a ação pedagógica criativa. O nível de reflexão e de conhecimento dos professores estudados não permite a eles uma ação pedagógica altamente criativa por não possuírem informações necessárias a que esta se constitua desta forma, embora possuam elementos subjetivos que favoreçam este processo.

Vigotsky (1987) ressaltava a importância de olharmos o sujeito e não o defeito a fim de possibilitarmos novos caminhos ao processo de desenvolvimento dos alunos e para isso torna-se importante olhar o outro enquanto sujeito que aprende, compreendendo como é o processo de cada um.

Descobrir qual a melhor forma de ensinar as horas, ou, como é possível favorecer a aprendizagem escolar do aluno, somente será possível se estivermos atentos ao outro e se trabalharmos com uma concepção do ensino que olhe o sujeito que aprende. Considerando sua subjetividade individual, os significados de suas vivências escolares e os sentidos subjetivos que vão se construindo ao longo da trajetória escolar do aluno.

A inclusão escolar é hoje, legalmente falando, uma realidade. Porém, está longe de alcançar seu objetivo que é a aprendizagem escolar do aluno, pois não basta apenas incluí-lo em salas de ensino regulares. É preciso possibilitar que neste ambiente a criança possa tirar proveito das oportunidades de ensino que a escola promove e só assim poderemos estar efetivamente trabalhando em favor desta proposta educacional.

Sabemos que este estudo teve algumas limitações e esperamos que estas sejam suplantadas em oportunidades futuras. Esperamos que tenhamos contribuído para a construção do conhecimento acerca do nosso objeto de estudo, que tenhamos oportunizado uma reflexão sobre a criatividade do professor em situação de inclusão escolar e que possamos desdobrar este estudo em outros momentos.

Referências

- ALBUQUERQUE, A. P. **A Subjetividade Social de uma Escola Inclusiva do DF: Um Estudo de Caso**. Brasília: UnB, 2005. 142p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas Críticas**, v.8, n.15, 2002. p. 165-178.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE. e MITJÁNS MARTÍNEZ Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**, 1998 Vol. 02 Número 01, pg 23 a 32.
- ALENCAR, M. L. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Magalhães, R. de C. B. P. (Org.) Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- AMABILE, T. M. **Growing up creative: nurturing a lifetime of creativity**. New York: The Creative Education Foundation, 1989.
- BETANCOURT, J. M. **Creatividad em la educación: educar para transformar**. Educar, Guadalajara, nº 10, pg. 25-34, 1999. consultado em: 30/01/2006 em <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10julian.html>
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- BRASIL, **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.
- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC, 1998.

- CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Movimento**, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio/2003.

- CAVALCANTE, Andréa Vasconcelos. O **preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. 2004. 147f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

- CISKSZENTMIHALYI, M. **The domain of creativity**. In: *Changing the World: A Framework for the study of Creativity*, Connecticut: Praeger, 1994.

- CROCHÍK, J. L. Atitudes a respeito da educação inclusiva. . **MOVIMENTO**, Niterói, n. 7, p. 19-38, maio/2003.

- CROPLEY, A.J. **Forecasting creativity: in the classroom**: general principles. In: RUNCO, M.A. *The creativity research handbook*. Volume one. New Jersey: Hampton Press Cresskil, 1997.

- FLORES, E. P.; SOUZA, C. B. A.; TUNES, E. Aquisição de noções matemáticas básicas por uma jovem com Síndrome de Down. In: **Da Segregação à integração: um processo para a construção da cidadania**. Anais do II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down, Brasília, 1997.

- GARDNER, H. The Creator's Patterns. In: Feldman; Csikszentmihalyi & Gardner (Eds.) **Changing The World. A framework for the Study of creativity**. (p. 69-84). Westport, CT: Praeger, 1994.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999

- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

- _____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

- _____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

- GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTINEZ, A. M. **La personalidad, su educación y desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

- GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. 1ª ed. Brasília. MEC, SEESP, 2005.

- KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Gaio, R. e Meneghetti, R. G. K. (Orgs.) Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MAGALHÃES, R. de C. B. P, Educação Especial: uma perspectiva inclusiva. In: **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Magalhães, R. de C. B. P. (Org.) Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

- _____, Um breve panorama da Educação Especial: no Brasil. In: **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Magalhães, R. de C. B. P. (Org.) Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003a.

- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil – história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

- MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Gaio, R. e Meneghetti, R. G. K. (Orgs.) Petrópolis, RJ, Vozes, 2004..

- MARTINELLI, S. S. **A criatividade no movimento**: contribuições a partir da dança. Brasília: UnB, 2005. 211p. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

- MITJÁNS MARTÍNEZ , A. M. **Criatividade, Personalidade e Educação**. Tradução Mayra Pinto. Campinas/SP – Papyrus Editora, 1997.

- _____. *Qué profesor necesitamos? Desafíos a su formación*. **DOXA**, São Paulo, ano 4, v. 4, n. 1, p. 66-86, jan./jun. 1998.

- _____. Pensar, crear y transformar: desafios par ala Educación: In: **I Simpósio Multidisciplinar – Pensar Criar e Transformar**, 2000, São Paulo. I Simpósio Multidisciplinar – Pensar Criar e Transformar: São Paulo: Unimarco Editora. v.1, pg. 15-26, 2000.

- _____. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: Zilda A del Prette (Org.). **Psicología Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas, p. 87-112, 2001.

- _____. A Criatividade na escola: três dimensões de trabalho. **Linhas Críticas**, Vol. 8, Número 15, julho a dezembro de 2002. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. p. 189-206, 2002.

- _____. Él profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. **MOVIMIENTO**, Niterói, n. 7, p. 137-149, maio/2003.

- _____. Criatividade e deficiência: Por que parecem distantes? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, p. 73-89, 2003a

- _____. O Outro e sua significação para a Criatividade: Implicações Educacionais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. e SIMÃO, L.M.(orgs.). **O Outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 77-100.

- _____. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 1ª. ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2006. v. 1. 186 p.

- _____. A perspectiva histórico-cultural da Subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com Alunos Deficientes. In. SILVA, A. M. M. et al. **Novas Subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Endipe, 2006a.

- MOURÃO, R. F. **Criatividade do Professor: Sentido e Ação: Um estudo da relação entre o sentido subjetivo da criatividade do professor e sua prática pedagógica com projetos**. Brasília: UnB, 2004. 201p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

- ROSSI, T. M. F. et al. Explorando novos caminhos para a investigação, avaliação e intervenção dirigidas a sujeitos com Síndrome de Down. In: **Da Segregação à integração: um processo para a construção da cidadania**. Anais do II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down, Brasília, 1997.

- RUNCO, M. A (org.) Personal Creativity: Definition and Developmental Issues. In: ***Creativity from Childhood through Adulthood: The developmental Issues***. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.

- SANTOS, G. C. S. Diversidade e educação: desafio à formação e à atuação docentes. In: MAGALHÃES, R. C. B. P.; LAGE, A. M. V. [et al.] **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. 2ª ed., rev., Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 228p., 2003.

- SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** São Paulo, 2005. Disponível no site: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/Como%20chamar%20as%20pessoas%20que%20têm%20deficiência.doc> consultado em 02/02/2006

- STERNBERG, R.; LUBART, T. **La Creatividad en una Cultura Conformista: un desafío a las masas**. Barcelona: Paidós, 1997.

- STERNBERG, R.J.; O'HARA L.A. Creativity and intelligence. In: STENBERG, R.J. **Handbook of creativity**. Cambridge University Press. 1999.

- TORRE, S. de la (1997) Estrategia de enseñanza y aprendizajes creativos. In **Pensar e Crear: Educar para el cambio**. Betancourt, J. M.; Mitjans Martinez, A.; Torre, S. de la e Resendiz, P. S-C. Editorial Academia: La Havana.

- TUNES, E. **Por que falamos de inclusão?** LINHAS CRÍTICAS: EDUCAÇÃO ESPECIAL. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, vol. 9, n. 16, p. 5-12, jan./jun. de 2003.

- TUNES, E.; SIMAO, L. M. **Sobre Análise do Relato Verbal**. *Psicol. USP*. [online]. 1998, vol.9, no.1 [cited 27 April 2006], p.303-324. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000100059&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-6564.

- TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa* v. 35 nº 126. São Paulo, p. 689-698. set./dez., 2005. Disponível no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=pt&nrm=iso consultado em 16/05/2006.

- VYGOTSKY, LEV SEMENOVICH **Obras completas: tomo cinco. Fundamentos de Defectologia**. La Havana, Ed. Pueblo y Educación, 1987.

- _____. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**, São Paulo/SP. Martins Fontes Editora Ltda, 1991.
- _____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana. Editorial Pueblo e Educación, 1999.
- _____. **Psicologia pedagógica**. Edição comentada. Porto Alegre: Artemed, (original de 1926), 2003.
- Weisberg, R.W. Creativity and knowledge: A challenge to theories. In R. Sternberg (Ed.), **Handbook of creativity** (p. 226-250), 1999.
- WESCHLER, S.M. **Criatividade: Descobrimo e Encorajando**: contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. 3ª ed. Campinas: Editora Livro Pleno, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

COMPLEMENTAMENTO DE FRASES

Nome:

Data:

Idade:

1. Gosto
2. O tempo mais feliz
3. Gostaria de saber
4. Lamento
5. Eu aprendo
6. Meu maior medo
7. Na escola
8. Não posso
9. Sofro
10. Fracassei
11. A leitura
12. Sou uma professora
13. Estou melhor

14. Meu trabalho na Escola Maria Teixeira
15. Algumas vezes
16. O ensinar é bom quando
17. Eu
18. Esta escola
19. Minha principal preocupação
20. Desejo
21. Meu maior problema
22. O trabalho
23. Meu objetivo de vida
24. Criar
25. Eu prefiro
26. Ensinar ganha sentido quando
27. Acredito que as minhas melhores atitudes
28. A felicidade
29. Criatividade
30. Sou uma pessoa

31. Quando o conteúdo é difícil
32. Considero que posso
33. Diariamente me esforço
34. Sinto dificuldade em trabalhar
35. Meu maior desejo
36. Tudo que aprendi serve para
37. Sempre quis
38. Quando ensino um novo conteúdo
39. Minhas aspirações são
40. Ensinar
41. Meus estudos
42. Minha vida futura
43. Farei o possível para conseguir
44. Meu trabalho é criativo
45. Sempre que posso
46. Com frequência reflito
47. Me proponho a

48. Com freqüência sinto
49. Diferença é
50. O passado
51. Esforço-me
52. Ensinar criativamente
53. Minha opinião
54. A sala de aula
55. Minha casa
56. Incomodam-me
57. Os alunos aprendem
58. Os homens
59. Quando estudo
60. Sinto
61. Não vejo sentido no que ensino quando
62. Quando era criança
63. Quando tenho duvidas neste trabalho
64. No futuro

65. Necessito
66. Meu maior prazer
67. Quando estou sozinha
68. Meu papel como professora

3. Quais as coisas que me agradam no trabalho na Escola Maria Teixeira?

4. Quais as coisas que eu não gosto na Escola Maria Teixeira?

5. Pense como será em dez anos. Elabore suas representações e escreva tão detalhadamente quanto puder.

6. Quais são seus maiores temores na vida?

7. Quais são meus maiores desejos na vida?

8. Se pudesse nascer de novo, que gênero (sexo) você escolheria? Por quê?
