

EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Francileide Batista de Almeida Vieira¹

Halyson Almeida de Oliveira²

RESUMO

A inclusão escolar consiste numa perspectiva educacional que desafia a escola a redimensionar sua estrutura e suas ações e, nesse sentido, a criatividade se constitui como um elemento fundamental. Embasado nas discussões de Criatividade como expressão da Subjetividade humana, conforme proposto por Mitjáns Martínez (2002, 2003, 2008), o presente trabalho tem como objetivo identificar como está acontecendo a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Compreender a criatividade como expressão da subjetividade; Analisar como a criatividade na perspectiva da subjetividade pode se tornar um catalisador do processo de inclusão social e educacional. Inscreve-se na abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica, revisando conceitos relativos à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e compreensão da criatividade como expressão da subjetividade humana em suas dimensões individual e social. Como toda pesquisa científica, este trabalho não possui caráter conclusivo, mas o de apresentar contribuições para discussões e embasamentos para pesquisas futuras que permitam o entendimento *in loco* da criatividade nas práticas pedagógicas em contextos inclusivos. Os resultados possibilitaram compreender o conceito de criatividade com expressão da subjetividade humana, que se revela na produção de alguma coisa nova e valiosa em um campo de atuação humana. Entendemos que tal expressão tem uma importância singular para os processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais, pois esse processo ainda traz imensos desafios às práticas dos educadores e, assim, é fundamental na elaboração de propostas que superem esses desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Criatividade. Subjetividade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a criatividade na prática pedagógica em situações de

1 Professora do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: leidaalmeid@hotmail.com

2 Estudante de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: halysonalmeida@ufrn.edu.br

incluindo o Projeto de Pesquisa intitulado “A Expressão da criatividade nas Práticas Pedagógicas Desenvolvidas em Contextos Educacionais Inclusivos”, desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica – PIBIC e objetivou investigar a expressão da criatividade nas práticas pedagógicas de professores que atuam em instituições escolares da rede municipal de Caicó/RN, nas quais há alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais matriculados. Também foi norteado pela intenção de analisar como tal expressão se relaciona com a efetivação da inclusão desses educandos.

A metodologia adotada para a realização desta investigação rompe com a tradição empirista e neutra de pesquisa, representada pelo Positivismo, pois abre um novo e significativo caminho para a produção de conhecimentos no campo das ciências humanas, pela compreensão de que o psiquismo humano tem, em sua gênese, uma construção social, mediada pela interação entre sujeitos singulares, que atribuem sentidos e valores diferenciados às suas ações, segundo as características e as peculiaridades dos contextos em que vivem e em que atuam.

A compreensão e a interpretação dos fenômenos psicossociais, portanto, não são possíveis por meio de instrumentos que visem apreendê-los objetivamente, mas sim através de uma abordagem qualitativa. A abordagem Qualitativa de Pesquisa é discutida por Lüdke e André (1984); Triviños (1987); Bogdan e Biklen (1994); Minayo (1999; 2004); Haguette (2000); André (2005), dentre outros.

Neste trabalho, adotamos os princípios teórico-metodológicos da Epistemologia Qualitativa, proposta por González Rey (2005a; 2005b). A possibilidade de abertura a novas formas de comunicação e expressão por parte dos participantes de uma pesquisa e, principalmente, a constante produção de ideias desencadeada pelo pesquisador no curso da investigação são aspectos que caracterizam a Epistemologia Qualitativa.

A proposição da pesquisa, bem como do plano de trabalho que originou este trabalho, se justifica pelas demandas atuais referentes à efetivação das políticas educacionais inclusivas, para as quais é urgente a construção de conhecimentos relativos à criatividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos educacionais em que estejam matriculados estudantes com deficiência ou outra necessidade educacional especial.

A pesquisa foi elaborada visando alcançar os seguintes objetivos: analisar de que forma se expressa a criatividade na prática pedagógica de professores que atuam em situações de inclusão escolar de alunos com deficiência; Compreender a relação entre as práticas pedagógicas criativas e a aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência bem

como com a efetivação da inclusão escolar; Desenvolver as habilidades para registrar, descrever e analisar informações em um processo de investigação, primando pela postura ética e o respeito à diversidade humana; Produzir textos sobre os resultados da pesquisa em forma de resumos e artigos, observando as normas acadêmico-científicas e desenvolvendo a capacidade de análise e de crítica sobre o tema estudado.

Com a suspensão das atividades presenciais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e a suspensão das aulas nas escolas municipais de Caicó/RN tornou-se inviável efetuar a investigação de campo. Assim, a pesquisa foi redimensionada e as atividades foram direcionadas para uma revisão bibliográfica, para o que foi necessário realizar uma adequação nos seus objetivos. Os objetivos elaborados inicialmente serão desenvolvidos na próxima edição do PIBIC/UFRN, uma vez que o projeto foi renovado para o interstício 2020/2021.

Assim, os objetivos abordados neste trabalho são: Identificar como está acontecendo a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Compreender a criatividade como expressão da subjetividade; Analisar como a criatividade na perspectiva da subjetividade pode se tornar um catalisador do processo de inclusão social e educacional. Tais objetivos foram alcançados através da pesquisa bibliográfica.

MÉTODODO

O Projeto foi estruturado em oito atividades: reuniões de estudos e orientações; leitura e fichamento do referencial teórico; definição da instituição para realização da pesquisa; elaboração dos instrumentos da pesquisa; organização e análise dos dados; produção de resumos e artigos e a elaboração do relatório final. Foram desenvolvidas as atividades de reunião para estudo e orientações, leitura e fichamento do referencial teórico e a definição da instituição para realização da pesquisa, que ocorreu a partir dos seguintes critérios: ter a presença de alguns elementos que caracterizam a unidade educacional como uma instituição que desenvolve uma prática compatível com o processo inclusivo; presença da expressão da criatividade no fazer pedagógico dos professores; a instituição contar com um número elevado de alunos de constituem o público-alvo da educação especial.

As etapas correspondentes à construção das informações por meio dos instrumentos de pesquisa e a organização e análise dos dados tiveram suas execuções comprometidas devido à urgência sanitária provocada pela disseminação do novo Coronavírus (Sars-Cov-2) causador da Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19), motivo pelo qual o Reitor da Universidade

Federal do Rio Grande do Norte instituiu a Portaria nº 452/2020-R, de 17/02/2020 em que, entre outras providências, suspendeu, por prazo indeterminado, as aulas de qualquer modalidade, eventos acadêmicos, científicos, culturais e esportivos que resultem em aglomeração de pessoas em acordo com as autoridades sanitárias.

Em consonância ao Decreto Estadual Nº 29.524 de 17 de março de 2020, em que se determina a suspensão das aulas da rede de ensino em âmbito estadual, a Prefeitura de Caicó/RN, por meio do Decreto Nº 747, de 20 de março de 2020, suspendeu as aulas no âmbito do município. Como consequência dessas medidas, o Projeto passou por um processo de reestruturação, assumindo um caráter de pesquisa bibliográfica, visando o aprofundamento das temáticas para, após o estabelecimento do novo normal e a retomada das atividades presenciais na esfera Universitária e da Educação Básica, ser possível a continuidade da pesquisa empírica.

Para Metring (2009, p. 63), a pesquisa bibliográfica “tem a finalidade de conhecer as diferentes formas de contribuição científica já realizadas sobre determinado assunto, visando encontrar dados atuais e relevantes sobre o tema investigado”. Essa metodologia de pesquisa é base para qualquer tipo de pesquisa, por utilizar materiais científicos já elaborados sobre tema que está sendo proposto. Ainda de acordo com o autor, ela consiste na utilização de materiais anteriormente elaborados e publicados, especialmente disponíveis em livros ou artigos, constituindo-se como base para qualquer tipo de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica deve se fazer presente em todo o projeto de pesquisa de forma indissociável com o trabalho de campo. Nesse sentido, Veloso (2011) aponta que, sem embasamento teórico sólido, não há como estruturar um trabalho científico, assim “[...] mesmo em trabalhos empíricos ou experimentais tem uma fundamentação teórica que se baseia no que já se acha pesquisado, anotado, publicado”. Com base nas considerações do autor, entendemos que esse seria o tipo de pesquisa possível de realizar nesta primeira etapa e, assim, buscamos informações em livros, revistas e em outros trabalhos de pesquisa, como monografias e dissertações.

Abordando, também, esse tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2011) dizem que ela possibilita o contato do pesquisador com os conhecimentos construídos por outros que se interessam pela mesma temática. Dessa forma, consideramos pertinente realizar esse tipo de pesquisa para alcançarmos os objetivos por nós definidos. Veloso (2011) define, ainda, fases da pesquisa bibliográfica. São elas: escolha do assunto, definição e organização do plano de trabalho, identificação, localização, compilação e fichamento do assunto e das informações pesquisadas, além da análise, interpretação e redação do próprio trabalho. Assim,

inicialmente, organizamos o material de estudo, fizemos a seleção dos tópicos mais relacionados com o nosso tema e passamos a fazer a leitura e fichamento para, depois, organizarmos o nosso texto.

Dessa forma, com a renovação do Projeto Pesquisa para 2020/2021, aguardamos o estabelecimento das condições possíveis, através dos protocolos de saúde e a retomada das atividades presenciais na rede de ensino para possamos realizar as atividades exploratórias de campo e a produção dos conhecimentos e produtos derivados do Projeto de Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, será feita uma discussão referente ao primeiro objetivo definido para este trabalho, que foi identificar como está acontecendo a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tratar da educação inclusiva consiste em considerá-la enquanto prática social a qual têm direito todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, origem, cultura, gênero ou raça. Tal reflexão pressupõe uma análise sobre a própria educação e sua função ao longo da história humana, evidenciando as contradições, a força ideológica que lhe reveste e as possibilidades de transformação que lhe são inerentes.

O conceito de educação inclusiva ganhou notoriedade nos anos de 1990, principalmente, com a realização de dois eventos que foram marcos para a disseminação do conceito de inclusão social nos sistemas de ensino em muitos países. Esses eventos são: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia e a Conferência Mundial de Educação Especial, promovida em 1994, na Espanha, onde foi elaborada a Declaração de Salamanca, que norteou leis e diretrizes da educação especial nos diferentes países signatários, dentre os quais o Brasil, dando origem a leis e políticas públicas de inclusão na sociedade e no sistema de ensino.

Compreende-se que esses constituem movimentos em prol da inclusão educacional, que também têm um viés econômico, sendo impulsionadores do movimento de inclusão para atender a uma demanda de mercado, visto que a exclusão social atingiu níveis alarmantes na década de 1980. O movimento de inclusão escolar também promoveu reflexões sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público alvo da Educação Especial, independente das intervenções sobre eles (MENDES, 2006).

Um novo conceito de inclusão surgiu nos anos 1990, tendo como base a teoria sociointerativista, que concebe o desenvolvimento humano com base nas interações sociais

significando que, mesmo com algumas limitações, o indivíduo com deficiência, quando em contato com o meio social de forma irrestrita, é capaz de desenvolver de forma mais ampla suas habilidades e competências (STAINBACK e STAINBACK apud RAMOS, 2010). Assim, os alunos com deficiência matriculados em instituições de ensino regulares dentro de contextos inclusivos, que recebem intervenções pedagógicas adequadas, comportam maior possibilidade de desenvolver suas potencialidades.

Para isso, a escola deve ser um espaço de discussão e inclusão, iniciando na elaboração do Projeto Político Pedagógico com o objetivo desconstruir estereótipos e proporcionando a construção e fortalecimento das diferentes identidades a partir de práticas pedagógicas que levem em consideração o fato de que a sala de aula não é homogênea e que os professores devem desenvolver metodologias de forma a atender as especificidades de todos os estudantes com e sem deficiência.

Segundo Beyer (2006, p. 75), “[...] o projeto pedagógico inclusivo busca escapar desta dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais [...]”. A escola inclusiva considera que seu público que compõe a comunidade escolar, é heterogêneo e que apresentam necessidades educacionais variadas.

Desse modo, é possível pensar que a possibilidade de uma escola verdadeiramente inclusiva esteja diretamente relacionada a uma gestão que trabalhe de maneira colaborativa, pois não são documentos e legislações que definem a efetivação do processo inclusivo no sistema regular de ensino, mas sim o reconhecimento sobre a importância da participação real e efetiva de toda comunidade escolar no Projeto Político Pedagógico, nas ações cotidianas e em todas as tomadas de decisões que envolvam as questões relacionadas à escola e ao processo educativo (SANTOS, 2016, p. 112).

Assim, uma escola inclusiva deve levar em consideração as diferentes potencialidades dos alunos de forma a atender a todos, visando o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1994), “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. A escola inclusiva deve inserir o aluno com deficiência nos espaços sociais comuns aos alunos normais dentro e fora da sala de aula regular, evitando o modelo segregacionista em que os alunos com deficiência eram matriculados em instituições específicas para alunos especiais ou mesmo na escola comum, mas em turmas formadas unicamente por alunos com deficiência.

A escola inclusiva deve ver o aluno com deficiência como uma pessoa que irá desenvolver suas habilidades e competências de uma maneira diferente dos demais. “Independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência” (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p. 40).

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Assim, as escolas devem ser capazes de realizar adaptações em seu currículo e espaço físico para atender aos alunos com deficiência. Conforme o artigo 2º da Lei nº 13.146 de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015), “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. A LBI também estabelece que “[...] toda a pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

A LBI determina, no Art. 27, que é assegurado à pessoa com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, objetivando alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas habilidades e potencialidades, levando em consideração suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o público-alvo da educação especial é constituído de pessoas com deficiência, de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Apesar dos avanços legais, Ferreira e Ferreira (2007, p. 24) consideram, de forma geral, que a ampla política da educação inclusiva

[...] mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiências; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional.

Os autores destacam que o processo de inclusão, no Brasil, se deu de forma vertical, em que primeiro foram criados os instrumentos legais que deram o embasamento para o processo de inclusão, como se a finalidade fosse apenas atender às demandas geradas pelo encontro de Salamanca em que o Brasil firmou o compromisso de promover a inclusão no sistema educacional.

Porém, o que se viu, no primeiro momento, foi a integração nos espaços escolares regulares em que os alunos com necessidades educacionais especiais não receberam o devido apoio das instituições de ensino, seja por falta de estrutura ou por falta de preparo dos profissionais, que viram surgir em suas salas de aulas um novo público com quem eles não tinham experiência. Estes aspectos resultaram em um fraco processo de aprendizado, o que demanda a necessidade de evolução nos sistemas de ensino para que redimensionem suas práticas de modo a garantir a efetivação dos processos educacionais inclusivos.

Visando mudar o panorama de fraco processo de aprendizagem e promover a evolução no sistema de ensino, as políticas públicas devem levar em consideração que a escola é um espaço de desconstrução de estereótipos e um ambiente em que deve ser promovida a construção de um cidadão autônomo e capaz de desenvolver suas potencialidade e habilidades para que seja possível estar incluído na sociedade como indivíduo crítico. “A escolarização na perspectiva da cidadania tem como objetivo educacional a formação de um homem crítico e criador, autônomo quanto aos processos de construção do conhecimento” (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p. 40).

Para que seja possível a efetivação da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro, Lima (2006, p. 32), destaca a importância de investimentos para a realização de atividades de “[...] capacitação dos professores, remanejamento e reestruturação da escola, dinâmica da escola para receber os alunos especiais, recursos pedagógicos e até mesmo físicos”. Segundo Sasaki citado por Lima (2006, p. 36), é de extrema importância o

[...] treinamento dos atuais e futuros professores comuns e especiais. Esses treinamentos deverão focar os conceitos inclusivistas como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, inclusão social, modelo social da deficiência, rejeição zero e vida independente.

Para Anache (2015, p. 37), “[...] a educação só será inclusiva quando todos os alunos se tornarem cidadãos letrados, com possibilidades de reflexão sobre a realidade”. Um dos desafios para construir um ambiente inclusivo é a dificuldade em elaborar uma proposta pedagógica capaz de abranger todos os alunos da classe escolar e concomitantemente atender

às situações pessoais dos alunos e suas características específicas de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada de forma que não oportunize o surgimento de demarcações, preconceitos ou atitudes que desenvolvam o surgimento de estigmas indesejados (BEYER, 2006).

Assim, para que uma escola seja inclusiva, é necessário que se garanta uma série de elementos, tais como o planejamento entre os professores, gestores e equipe interdisciplinar em que, ao mesmo tempo em que tenha uma proposta pedagógica que abarque todos os alunos, atenda às necessidades específicas dos educandos, os sentidos subjetivos desenvolvidos no ambiente educacional e, principalmente, veja o sujeito em sua plenitude, promovendo o seu desenvolvimento criativo e sua emancipação como cidadão atuante no contexto escolar e social.

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

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

Após essa abordagem relativa à inclusão, passaremos a destacar informações construídas para responder ao nosso segundo objetivo, definido para a pesquisa bibliográfica, que foi compreender a criatividade como expressão da Teoria da Subjetividade e analisar como a criatividade na perspectiva da subjetividade pode se tornar um catalisador do processo de inclusão social e educacional. Alguns estudos sobre a criatividade se voltam para os processos criativos de grande impacto em determinado domínio. Entretanto, a criatividade também se expressa em níveis diferenciados, com menor impacto, mas, também,

Mitjás Martínez (2007, p. 54) diz que “a criatividade expressa-se em formas e contextos diversos, em diferentes níveis e graus”. Um exemplo desse nível de expressão é o que ocorre na prática pedagógica e contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Abordaremos, portanto, neste trabalho, a criatividade em uma dimensão sistêmica, numa perspectiva histórico-cultural, buscando a sua relação com a constituição subjetiva dos envolvidos, as características da subjetividade social de seu espaço de atuação e a condição de sujeito exercida nesse processo, conforme definido por González Rey (2003). A teoria da subjetividade proposta por González Rey (2003) sugere que a subjetividade é um sistema configuracional, organizado por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana e se organiza em categorias, como sentidos subjetivos, configurações subjetivas, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual.

González Rey e Mitjás Martínez (2017) observam que os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. Os sentidos subjetivos são formados a partir das relações entre os sentimentos e o homem nas experiências vivenciadas no cotidiano, relacionando contextos futuros com momentos experienciados em momentos passados.

A categoria de sujeito diz respeito a um indivíduo “[...] que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação” (GONZÁLEZ REY e MITJÁS MARTÍNEZ, 2017, p. 72).

As categorias de subjetividade social e subjetividade individual estão interligadas de forma dialética em que um é construído mediante as subjetivações do outro e também na contraposição de ideias que promovem o processo de construção do sujeito. A subjetividade social é a forma pela qual essas múltiplas configurações de espaços sociais e ordens diferentes se configuram subjetivamente em casa como espaço social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que atuam nesses espaços. As configurações subjetivas não são estáticas ao levar em consideração diversos aspectos do passado, presente e a perspectiva de futuro que o sujeito possui (GONZÁLEZ REY e MITJÁS MARTÍNEZ, 2017).

É sob a luz da Teoria da Subjetividade que Mitjás Martínez propõe a Criatividade como um processo plural, possuindo relação direta com a expressão de um sujeito constituído, levando em consideração conceitos subjetivos relativos ao seu contexto social. Mitjás

Martinez (2002, p. 190) reconhece a criatividade “[...] como um processo complexo, multifacetado e heterogêneo, com diferentes formas e níveis de expressão, cuja existência depende de condições muito diversas e da existência de outros processos psicológicos também complexos”.

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 MARTÍNEZ apud CORES, 2006, p. 24).

A criatividade se expressa a partir de uma ação ou produto que se caracteriza por ser algo novo e ao mesmo tempo valioso. Na prática pedagógica, nem sempre algo considerado “novo”, possui carácter valioso e, portanto, não pode ser entendido como uma prática criativa. Quando um professor adota uma determinada metodologia, porque viu alguém adotando, mas ela não se mostra eficaz no seu contexto e, portanto, não produz efeitos positivos, não se constitui como metodologia criativa. Conforme Mirtjáns Martinez (2008, p. 71),

Criatividade e novidade não são palavras sinônimas. A criatividade implica a novidade, porém, a novidade não é suficiente para se considerar um processo como criativo. O valor que o novo que se produz tem - no caso do trabalho pedagógico, algum tipo de valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos - resulta essencial para a sua consideração como criativo. A introdução de “novidade” no trabalho pedagógico é importante sempre que essa novidade permita novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento. A novidade pela novidade pode ser perigosa, sobretudo, nos casos em que são introduzidas estratégias novas que mostram ter piores efeitos que as “tradicionais” ou que desviam a atenção e desvirtuam os objetivos da aprendizagem.

Para ser considerada uma prática pedagógica criativa, o professor não precisa criar algo completamente novo. Esse “novo” pode estar relacionado a uma prática pedagógica que não era utilizada em uma determinada escola, mas que já se tinha conhecimento do emprego em outra instituição. Mais importante que uma prática completamente inovadora é o fato dessa prática estar adequada ao contexto socioeconômico onde a escola está situada, se a atividade desenvolvida foi absorvida pelos alunos e, dessa forma, gerou significado e ganhos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Para Cores (2006, p. 27), “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

Em relação aos estudos que correlacionem as pessoas com deficiência, Mitjans Martínez (2003) considera três hipóteses para o distanciamento e debate sobre a criatividade expressada por pessoas com deficiência como sendo a ênfase dada à deficiência em detrimento do sujeito, a consideração da criatividade como uma habilidade ou capacidade geral e, por último, a falta de criatividade instrumental, levando em consideração as condições sócio-econômicas.

A autora destaca a necessidade de proporcionar a compensação da deficiência, reconhecendo que se deve buscar educar, antes de tudo, uma criança e não colocar o foco na deficiência. Muitas propostas pedagógicas ressaltam os problemas, desconsiderando o aluno como sujeito pensante, crítico, que deve ter condições para desenvolver sua autonomia. Nas concepções tradicionais, o aluno com deficiência “não é percebido como um elemento positivo para o desenvolvimento sócio-econômico, mas como um lastro que a sociedade tem que carregar” (Mitjans Martinez, 2003, p. 76).

A visão tradicional sobre o conceito de deficiência que ainda está presente no sistema de ensino, provoca o surgimento de barreiras pessoais e sociais inibidoras da criatividade e que dificultam a implementação de instrumentos criativos mais adequados que favoreçam inclusão de alunos com deficiência e a sua constituição como sujeito através da expressão da criatividade. Para Alencar e Martinez (1998, p. 26),

[...] existe consenso em se considerarem como barreiras pessoais aqueles elementos que freiam o indivíduo internamente, ou seja, aquelas características do próprio sujeito que limitam a sua criatividade. Essas características são essencialmente psicológicas (insegurança, falta de motivação, medo, dificuldade para ver um problema sob diferentes ângulos, timidez, etc.), além de outras relativas à falta de conhecimento ou de informação. As barreiras sociais se identificam com aqueles elementos culturais, institucionais, grupais, ideológicos etc., que, estando presentes no contexto onde o indivíduo atua, limitam sua expressão criativa (por exemplo, autoritarismo, falta de estímulo à criatividade, incompreensão pelos pares etc.).

Assim como a educação inclusiva, a compreensão da criatividade sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade leva em consideração o sujeito e suas particularidades, suas configurações sociais e individuais, promovendo uma aprendizagem significativa. Segundo Csikszentmihalyi apud Alencar e Martínez (1998, p. 24), “[...] estudar a criatividade focalizando apenas o indivíduo é como tentar compreender como uma macieira produz frutos, olhando apenas a árvore e ignorando o sol e o solo que possibilitam a vida”.

Para uma aprendizagem criativa por parte do aluno, é importante que o professor adote metodologias criativas que desenvolvam e valorizem o desenvolvimento do sentido subjetivo. Para Mitjás Martínez (2003, p. 84), "[...] o professor pode e deve utilizar, para desenvolver seu trabalho pedagógico, todos os graus de liberdade disponíveis nos espaços sociais nos quais exerce sua ação e não deve se autoimpor barreiras a priori". O professor deve buscar atividades que rompam com o modelo tradicional receptivo que tem o aluno como um ser passivo no contexto de sala aula em que está presente apenas para assistir uma apresentação de conteúdos promovida pelo docente.

A expressão da criatividade está relacionada ao grau de motivação que um sujeito tem ao executar determinada tarefa. Por exemplo, um professor que é incentivado pela gestão escolar, tem bom relacionamento com os pais dos alunos entre outros aspectos, pode se sentir motivado a buscar novas metodologias que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem com um sentido simbólico para os alunos considerando o contexto sócio ambiental no qual estão inseridos. Conforme Mitjás Martínez (2003, p. 73), "[...] as pessoas não são criativas de forma geral, mas naqueles campos de sua atividade para os quais têm desenvolvido motivações, capacidades, valores etc., e que constituem importantes configurações de sentido subjetivo".

Compreender a criatividade sob a perspectiva da subjetividade aliada à educação inclusiva é considerar uma série de elementos que contribuem para a constituição do sujeito como um ser autônomo capaz de formar seus próprios pensamentos, desenvolver suas habilidades e competências e expressá-las de forma criativa, visando sua inclusão no espaço escolar e na sociedade. Segundo Alencar e Mitjás Martínez (1998, p. 31), "[...] o desenvolvimento da criatividade na educação passa necessariamente pelo nível da criatividade dos profissionais que nele se encontram. Conhecer as barreiras que enfrentam constitui uma condição necessária para poder superá-las". Conhecendo as barreiras atitudinais, pessoais, sociais e institucionais para a promoção da inclusão, é possível agir de forma criativa para contornar certas barreiras para que o aluno com deficiência possa ser considerado em sua plenitude.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações contidas neste artigo foram construídas por meio da pesquisa bibliográfica, possibilitando o entendimento das relações entre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a teoria da criatividade na perspectiva da subjetividade

como forma de promover um ensino realmente emancipatório ao considerar o sujeito em sua plenitude, como um ser capaz de desenvolver suas habilidades e competências dentro do sistema educacional e ser atuante em ambiente social.

A pesquisa realizada nos fez compreender o conceito de criatividade embasado na Teoria da Subjetividade, que foi elaborada numa perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, ela é compreendida com uma expressão da subjetividade humana que se revela na produção de alguma coisa nova e valiosa no campo de atuação humana. Entendemos que tal expressão tem uma importância singular para os processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais, pois esse processo ainda traz imensos desafios às práticas dos educadores e, por essa razão, a criatividade é necessária na elaboração de propostas que superem esses desafios.

Compreendemos a importância da implicação do indivíduo, no que concerne às diversas atividades que precisa desenvolver. Em relação à prática pedagógica, a atuação dos professores ou de outros educadores que atuam na escola poderá ter um caráter meramente reprodutivo, mecânico e homogêneo, não atendendo às necessidades peculiares de cada pessoa com quem precisa lidar. Contudo, a prática pedagógica precisa ser exercida por um sujeito implicado no processo, que elabore alternativas possíveis de superar as dificuldades, muitas vezes decorrentes de elementos da subjetividade social, que constituem barreiras ao desenvolvimento de uma prática criativa e inovadora.

A complexidade inerente à implementação das políticas educacionais inclusivas exige, cada vez mais, educadores ativos e criativos, que desenvolvam suas práticas com autoria, que sejam capazes de elaborar alternativas de mudanças, que se assumam “[...] como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos transformadores” (FREIRE, 2001, p. 19) dentro das escolas. Tais condições, no nosso entendimento, são fundamentais para que a educação escolar seja uma prática desenvolvida a favor da construção da dignidade humana, do respeito pelas diferenças e da efetiva inclusão de todos os educandos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S; MARTÍNEZ, A. M. Barreiras à Expressão da Criatividade em Profissionais Brasileiros, Cubanos e Portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 2, n. 1, p. 23-32, 1998. Disponível em: <scielo.br/pdf/pee/v2n1/v2n1a03.pdf> Acesso em: 20 de jul. 2020.

ANACHE, A. A. Educação Inclusiva: políticas e práticas. In: MARTINS, L. A. R; SILVA, L.

G. S. (org.). **Educação Inclusiva: pesquisa, formação e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 29-53.

BEYER, H. O. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília. 2015. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

CAICÓ. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus (COVID-19). Decreto n. 747 de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://caico.rn.gov.br/arquivos/4179/Decretos_747_2020_0000001.pdf> Acesso em: 10 out. 2020.

CORES, C. I. **A Criatividade do Professor em Situação de Inclusão Escolar**. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

GONZÁLEZ REY, F. L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Criatividade na Escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas: a criatividade na educação**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, jul/dez. 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade e Deficiência: por que parecem distantes? **Linhas Críticas: educação especial**. Brasília, v. 9, n. 16, p. 73-86, jan/jun. 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIN, Angela M. R. (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 69-93.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

METRING, R. A. **Pesquisas Científicas: planejamento para iniciantes**. Curitiba: Juruá, 2009. 206 p.

RAMOS, R. **Inclusão na Prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489> Acesso em: 10 out. 2020

SANTOS, D. F. **Deficiência Intelectual e AEE**. Valinhos: Kroton/UNOPAR. 2016.

UFRN. Pró-Reitoria de Administração. Portaria nº 452/2020R, de 17 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.progesp.ufrn.br/storage/documentos/VZELIqq9IUQEZAw0dtPH5SvgKbFicUL90iIDjZ11.pdf>> Acesso em: 10 out. 2020.

UNESCO. **Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Especiais. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VELOSO, W. P. **Metodologia do Trabalho Científico: normas técnicas para redação de trabalho científico**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2011.