II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Eixo temático: A subjetividade na formação de professores e outros profissionais

Formação e Subjetividade: considerações sobre as implicações desses elementos nos processos de inclusão escolar

Francileide Batista de Almeida Vieira, UFRN, leidaalmeid@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa buscou compreender como um processo de formação pode contribuir para a expressão criativa de profissionais da educação, visando à efetivação da educação inclusiva. Respaldou-se na Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey, no conceito de criatividade, desenvolvido por Mitjáns Martínez, dialogando com autores que discutem a formação e a educação inclusiva. Para isso, realizamos uma pesquisa interventiva, através de um curso de formação, desenvolvido com supervisoras pedagógicas e professoras que atuam no atendimento educacional especializado de uma escola pública regular. Os instrumentos utilizados para a construção das informações foram a observação, a entrevista, o complemento de frases e a redação. A análise revelou que nem todas as participantes elaboraram estratégias criativas em decorrência da participação no curso, embora duas delas tenham desenvolvido alternativas criativas bastante significativas. Contudo, identificamos aspectos do curso que contribuíram para impulsionar a expressão criativa das participantes, tais como: a possibilidade de participação na elaboração da proposta de formação; o fato de o curso ser realizado em seu lócus de trabalho e o incentivo ao desenvolvimento da condição de sujeito. Assim, entendemos que um processo de formação poderá contribuir para a expressão criativa dos educadores e, consequentemente para a construção de práticas educacionais inclusivas, se considerar e intervir na dimensão pessoal dos participantes, impulsionando o desenvolvimento de elementos subjetivos que a favoreçam, bem como a assunção da condição de sujeito.

Palavras-chave: Formação; Subjetividade; Inclusão Escolar.

1 Introdução

A formação profissional, como uma das possibilidades de formação humana, tem ganhado cada vez mais ênfase nos debates educacionais pela convicção de que um dos meios para garantir a qualidade do ensino tem estreita relação com o investimento em ações de formação inicial e continuada de educadores.

**BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB**

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Tal formação tem grande relevância para a efetivação das políticas educacionais inclusivas, que ganharam ênfase no Brasil, nas últimas décadas, por orientações internacionais, tais como aquelas advindas da Declaração de Salamanca. A consulta à literatura que trata da inclusão escolar permite constatar que, dentre as razões apontadas como dificuldades ou empecilhos à sua consolidação, destaca-se a falta de formação e a necessidade de torná-la real para os educadores.

Contudo, é necessário ressaltar que tal formação não deve consistir apenas em um processo de transmissão de informações técnicas e de conhecimentos teóricos, pois a dimensão subjetiva também precisa ser considerada e contemplada nesse processo. Quando falamos da dimensão subjetiva estamos tomando como aporte a teoria da Subjetividade, elaborada em uma perspectiva histórico-cultural por González Rey (2003, 2005, 2009).

A importância da relação entre a formação e o contexto de atuação dos formandos é discutida por Mitjáns Martínez (1998). A autora diz que a discrepância entre os conteúdos trabalhados e as reais necessidades dos participantes pode ser um elemento limitador de qualquer processo de formação, além das formas por meio das quais esses conteúdos são abordados, que nem sempre oferecem possibilidades de reflexão e participação ativa por parte dos educadores.

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

Essa autora ressalta que um aspecto desfavorável num processo de formação pode ser o fato de se conceber o curso ou programa de formação como um espaço para discutir novos conteúdos, mas não como espaço para o desenvolvimento de recursos pessoais que propiciem ao educador utilizar, adequadamente, os conteúdos estudados no momento concreto em que

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

ele se faz necessário. Isso se explica porque o conhecimento da informação não garante a possibilidade de operar com ela, já que a habilidade tem uma íntima relação com o sentido produzido pelo indivíduo em seu campo de atuação.

Além disso, embora saibamos que a postura de sujeito não é concedida por outrem, um processo de formação poderá ser um espaço social em que as reflexões e vivências em torno das contradições, das exigências e dos desafios impulsionem os participantes a se posicionarem como sujeitos¹, fazendo opções pessoais, criando alternativas para enfrentar as adversidades impostas, tanto pela realidade objetiva quanto pelos aspectos subjetivos² da escola em que trabalham.

Assim, no presente texto, abordaremos a formação e a subjetividade como elementos implicados na efetivação da inclusão escolar. Trataremos da importância da formação de educadores e da necessidade de se considerar a dimensão subjetiva das pessoas que participam desses processos formativos, especialmente quando o objetivo é a formação para atuação na perspectiva educacional inclusiva. As informações apresentadas foram construídas através de uma pesquisa por nós realizada.

2 A teoria histórico-cultural da subjetividade: algumas considerações

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

¹ Esta é uma categoria da Teoria da Subjetividade e será abordada no próximo item deste texto.

² Crenças, concepções, valores, tipo de relações estabelecidas, dentre outros.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Esse autor empreendeu um esforço teórico no desenvolvimento de categorias para explicar a subjetividade como um sistema complexo, dentre as quais estão: sentido subjetivo, sujeito, subjetividade social, subjetividade individual, personalidade e configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2003, 2005, 2009). Neste texto, abordaremos as categorias sentido subjetivo e sujeito pela relevância que têm para o presente trabalho.

O sentido subjetivo é definido como a “unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127). Tal definição permite compreender as funções psíquicas como produções subjetivas nas quais se expressam sentidos subjetivos e se configuram representações que exprimem os múltiplos efeitos da experiência vivida por meio de produções simbólico-emocionais, que qualificam qualquer processo psíquico ou atividade humana.

Para o autor, o ato educativo não é visto como a ação orientadora desenvolvida pela pessoa que o dirige, seja na instância política, administrativa ou escolar, na formação profissional, comunitária ou outra. Segundo González Rey (2009, p. 17):

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

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

Desse modo, entendemos que a assunção da condição de sujeito por meio de um processo de formação, por exemplo, implica na criação de espaços e de situações que

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

possibilitem suas diferentes formas de expressão, resultantes das configurações dominantes em cada pessoa concreta.

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

Segundo Mitjáns Martínez (2008, p. 77) “[...] é o professor, na sua condição de sujeito, quem planeja e desenvolve o trabalho pedagógico a partir de suas configurações subjetivas, das características do contexto em que atua e da subjetividade social que o caracteriza”. Para González Rey (2009), o sujeito adota posições próprias, atuando conscientemente, responsabilizando-se por seu comportamento e comprometendo-se com as emoções e as ideias que compõem a sua produção de sentidos, em qualquer espaço social em que esteja inserido.

Assim, o educador, independentemente da função que exerça na escola, assumindo a sua condição de sujeito, elabora representações do espaço escolar as quais se relacionam com a organização de suas ações, com as decisões que toma e com a intencionalidade expressa nas ações educativas que desenvolve.

3 Socializando uma experiência de formação: aspectos que geraram mudanças entre as participantes

Tomando por base, as ideias apresentadas anteriormente, realizamos uma pesquisa-ação em uma escola pública regular, da rede estadual do Rio Grande do Norte, envolvendo cinco educadoras: duas que atuavam na Sala de Recursos Multifuncionais e três que atuavam no apoio pedagógico da instituição, cujos nomes referidos neste trabalho são fictícios. A pesquisa consistiu na realização de um processo de formação e na utilização de instrumentos para a construção de dados, tais como entrevistas, complemento de frases, gravação e transcrição das sessões de estudo. Um dos objetivos da referida pesquisa foi: compreender

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

que aspectos de um processo de formação poderão ser estimuladores da expressão criativa para a efetivação da inclusão escolar. A seguir, abordaremos as informações referentes a esse objetivo.

De acordo com a perspectiva teórica da subjetividade, não há um reflexo direto dos eventos sobre as pessoas que dele participam nem uma relação de linearidade, pois uma condição oferecida se torna efetiva quando o indivíduo dispõe de recursos para atuar e se posicionar ativamente frente às suas demandas. Assim, compreendemos que um processo de formação, por melhor que seja estruturado, não pode ser tomado, de modo universal, como uma influência capaz de operar mudanças nas práticas de todos os educadores que dele participam. Contudo, de acordo com as construções por nós realizadas, foi possível identificar que alguns aspectos do curso por nós desenvolvido mobilizaram mudanças e impulsionaram a elaboração e a execução de estratégias criativas por parte de algumas participantes. A seguir, apresentaremos esses aspectos.

a) Realização no locus de trabalho dos participantes

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

Na mesma perspectiva defendida pelos autores mencionados, construímos a ideia de que a realização de um curso de formação no locus de trabalho dos participantes contribui significativamente para que eles passem a desenvolver uma prática mais coerente com as necessidades presentes na instituição. No caso de cursos que têm a inclusão escolar como foco de discussão acreditamos que a relação com o contexto de trabalho tem uma grande relevância em decorrência da existência de inúmeras barreiras estruturais e atitudinais que, geralmente, limitam as práticas educativas.

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

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

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

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

Algumas participantes, ao fazerem uma análise sobre decisões tomadas pela diretora, consideraram que se tais medidas tivessem ocorrido em momentos anteriores, quando aquele grupo da escola não estudara, coletivamente, sobre a inclusão escolar, provavelmente ninguém levantaria a voz para se posicionar de modo contrário às suas determinações, pois não teriam argumentos consistentes. Para elas, o que as fortaleceu, nesse sentido, foi a participação nas sessões de estudo.

De outra forma, poderiam discordar, mas não teriam tido argumentos para justificar suas posições. Tais considerações, portanto, levam-nos a defender a importância da realização de processos de formação no contexto de atuação dos participantes, pois essa condição não apenas possibilita uma estreita relação entre teoria e prática, mas mobiliza as pessoas a serem mais ativas diante das situações vivenciadas. Quando a realização de um curso ocorre em outros espaços, as discussões são mais desconectadas dos problemas concretos, vivenciados na instituição, dificultando sua visibilidade e a tomada de posições mais incisivas, relativas à sua resolução.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

b) Abertura ao diálogo sobre o contexto de atuação

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

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

Um indicador que concorreu para que construíssemos esse entendimento sobre a importância da criação de espaços de diálogo foi o modo como tal espaço conduziu as participantes a discutirem casos de alunos considerados difíceis. Segundo conseguimos identificar, elas passaram a analisar tais casos sob perspectivas muito mais complexas e amplas, até então desconsideradas pela escola, levando-as a refletirem que, em algumas situações, agiam de modo negligente, não contribuindo, no exercício de suas funções, para que esses alunos pudessem aprender e se desenvolver na escola, condições indispensáveis para a efetivação da inclusão escolar.

Durante a entrevista, a supervisora Sol relatou que o curso e as discussões sobre a importância de uma boa relação nos processos educacionais foram muito importantes para lhe despertar para a importância da execução de medidas simples, possíveis de realizar na

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

condição de supervisora, que poderiam contribuir para melhorar a prática dos professores e o processo de escolarização dos alunos.

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

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

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

c) Incentivo ao desenvolvimento da condição de sujeito

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

Um deles foi a atitude conformista diante de alguns aspectos inerentes à atuação profissional. Durante as conversações, algumas participantes, tais como Maria e Dodô, por exemplo, expressaram o reconhecimento de que não desenvolvem, satisfatoriamente, as atribuições de trabalho que lhe são inerentes porque circunstâncias diversas do contexto escolar, tais como o ativismo, a falta de interesse e de colaboração dos colegas de trabalho, a falta de apoio das famílias, dentre outros, geram impedimentos nesse sentido.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

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

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

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

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

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

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

5 Apontamentos conclusivos

A presente produção apontou uma compreensão mais complexa sobre os processos de formação realizados com professores e demais profissionais da educação, pois, de acordo com os trabalhos examinados, na produção científica relativa a essa área, predomina a ideia de que um dos fatores que concorrem para que as políticas educacionais inclusivas não se efetivem, de modo satisfatório, consiste, principalmente, na falta de formação por parte daqueles que atuam nas escolas.

Dessa forma, acredita-se que a formação inicial e continuada constitui o cerne que justifica as possibilidades de mudanças nas práticas. Concordamos que a formação representa um eixo central para o desenvolvimento dos profissionais e para a concretização das mudanças que se fazem necessárias. Entretanto, tal formação não pode ser reduzida a um aparato técnico e teórico, reprodutivo e distante da possibilidade de funcionar como impulsionador de ações concretas e comprometidas, tão necessárias à efetivação da inclusão escolar.

Identificamos que nem todas as participantes elaboraram estratégias criativas para a efetivação da inclusão escolar em decorrência de suas participações no curso de formação, embora duas delas tenham desenvolvido alternativas criativas bastante significativas. Mesmo que alguns aspectos do curso realizado tenham contribuído para que mudanças fossem alcançadas, entendemos que estes, isoladamente, não explicam porque algumas passaram a atuar de forma mais criativa e outras não.

Os aspectos referidos estão intimamente relacionados com a dimensão pessoal dos participantes, especialmente no que concerne à assunção da postura de sujeito, que, mesmo

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

não sendo concedida pelo outro – nesse caso, por um curso –, pode ser mobilizada quando se propõe uma dinâmica ativa, crítica, reflexiva e com possibilidade de intervenção na emocionalidade dos participantes.

Assim, defendemos que a formação de educadores não pode se pautar apenas pelo acesso a informações técnicas e conteúdos conceituais, mas deve visar ao desenvolvimento de recursos pessoais que lhes permitam apropriar-se criativamente das informações e conhecimentos técnico-científicos trabalhados, possibilitando-lhes utilizá-los de forma exitosa com todos os alunos, inclusive com aqueles que apresentam deficiência.

A produção deste trabalho nos remete a alguns questionamentos: por qual razão o processo de formação realizado não promoveu mudanças em igual dimensão em todas as participantes? De que modo é possível contribuir, por meio da formação continuada, para a constituição de elementos subjetivos favorecedores da expressão criativa nas práticas pedagógicas, desenvolvidas em contextos educacionais inclusivos?

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Psicologia e Educação. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

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

GONZÁLEZ REY, Fernando. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p. 27-51.

GONZÁLEZ REY, Fernando. La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. **Actualidades Investigativas en Educación**. Revista electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Vol. 9. Número especial. Nov. 2009. p. 01-24. Disponível em <http://revista.inie.urc.ac.cr>. Acesso em 12 jun. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Qué professor necesitamos? Desafios para su formación.** DOXA, São Paulo, ano 4, v. 4. N.1, p. 66-86, jan./jun. 1998.

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

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2008. p. 69-94.

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB