

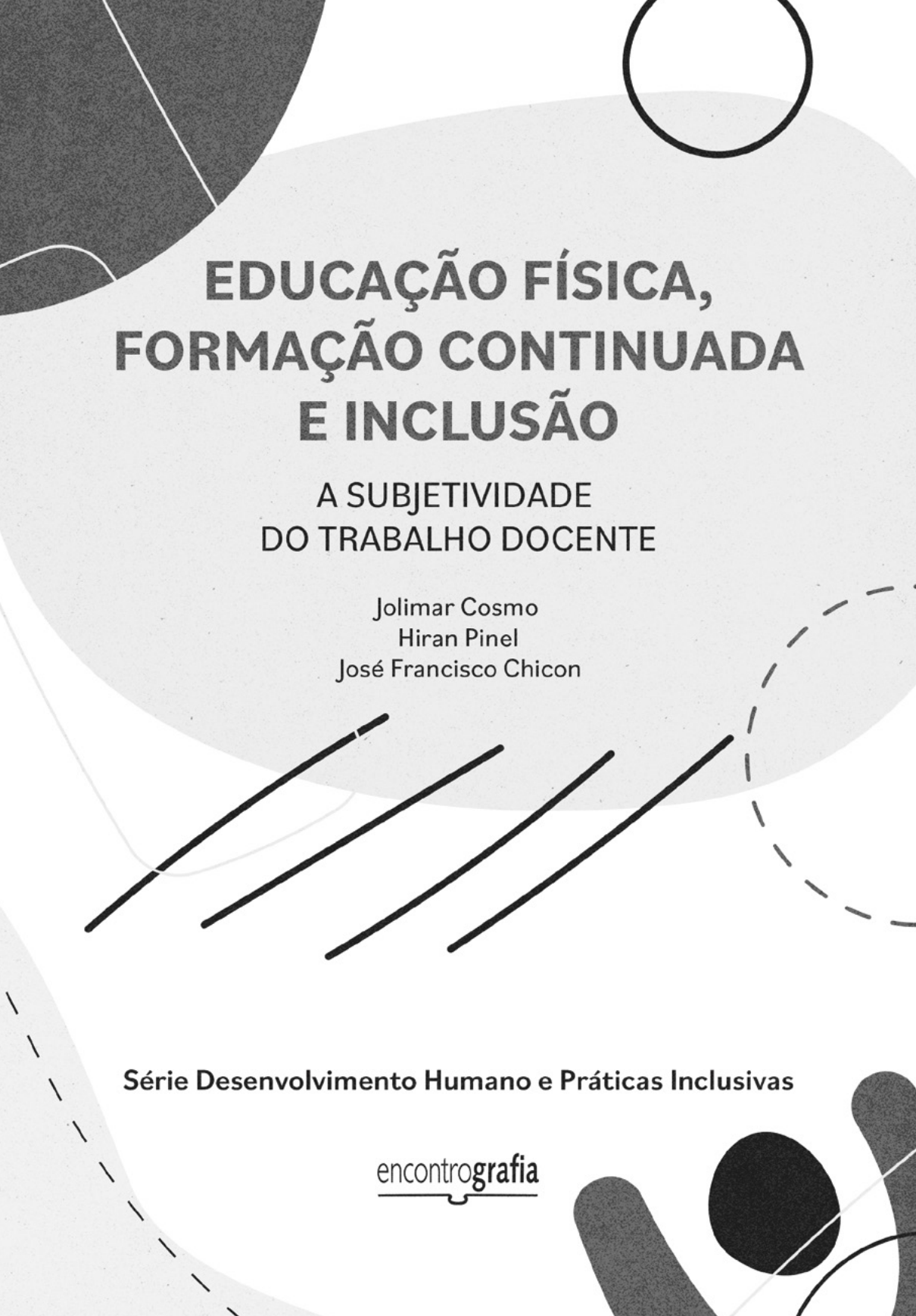
EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO

A SUBJETIVIDADE
DO TRABALHO DOCENTE

Jolimar Cosmo
Hiran Pinel
José Francisco Chicon

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

encontrografia



EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO

A SUBJETIVIDADE
DO TRABALHO DOCENTE

Jolimar Cosmo
Hiran Pinel
José Francisco Chicon

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Inclusivas

encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Carolina Caldas

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Revisão dos autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cosmo, Jolimar
Educação Física, formação continuada e inclusão :
a subjetividade do trabalho docente / Jolimar
Cosmo, Hiran Pinel, José Francisco Chicon. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora,
2025. -- (Série desenvolvimento humano e práticas
inclusivas)

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-098-6

1. Educação física 2. Educação física -
Formação profissional 3. Formação docente -
Metodologias ativas 4. Subjetivação I. Pinel,
Hiran. II. Chicon, José Francisco. III. Título.
IV. Série.

24-239920

CDD-613.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física 613.7

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-098-6

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vétis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e diferença.

Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus antepassados, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras.

Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons poderiam comunicar as suas necessidades imediatas e idênticas.

Ser diferente não equivale a ser outro [...].

A alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem a distinguir de outra.

[...] Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de se comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa - como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidades e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade dos seres singulares.

Hannah Arendt (2016)

Sumário

1	
Apresentação	11
2	
Caminho percorrido para o desenvolvimento do estudo	21
2.1 O percurso do estudo	23
3	
Formação e inclusão: reflexões acerca da Educação Física	26
3.1 Formação continuada e inclusão na Educação Física: diálogo com os autores	45
4	
A (re)construção da subjetividade: a complexidade de um macroconceito	58
4.1 A subjetividade como macroconceito	60
4.2 Discutindo as categorias do macroconceito: sujeito, sentido subjetivo, subjetividades e configuração subjetiva	63
4.2.1 O sujeito: produtor e produto dos processos formativos	65
4.2.2 Sentido subjetivo: complexidade e dinamicidade	70
4.2.3 As subjetividades: individual e social	72
4.2.4 Configuração subjetiva: organização dos processos subjetivos	76
5	
Subjetividade do trabalho docente: a constituição do “ser-professor” .78	
5.1 A subjetividade do trabalho docente em debate	84

6	
Relatos da subjetividade do trabalho docente: duas realidades de encontros e desencontros	94
6.1 Caracterizando os grupos operativos de formação: delineando espaços-tempos, apresentando sujeitos, construindo contextos . . .	96
6.2 Subjetividades e trabalho docente: encontros e desencontros de uma realidade cariaciquense.	101
6.3 Subjetividades e trabalho docente: encontros e desencontros de uma realidade serrana	149
7	
Considerações finais.	191
Referências	199
Índice remissivo	207
Sobre os autores	210

1

Apresentação

A sociedade contemporânea passa por inúmeras transformações paradigmáticas¹ que atingem os seus variados setores: político, econômico, social, cultural e, por consequência, o âmbito educacional. Dentre esses paradigmas, podemos destacar a nova maneira de conviver com a diversidade cunhada sob uma perspectiva inclusiva²: fomenta-se a constituição de uma sociedade em que as pessoas possam conviver num mesmo tempo-espço de interação, tendo como premissa o respeito mútuo, garantia de liberdades individuais, livres de constrangimentos e ameaças, estabelecendo um clima de vivência e aprendizagem positiva, segura e pacífica.

Essa perspectiva, por sua vez, não se trata de uma formulação recente. Precisamos entendê-la como resultado de diversas transformações políticas

-
1. Podemos entender tais transformações paradigmáticas a partir da perspectiva descrita por Kuhn (2006): são os paradigmas que sustentam e possibilitam o desenvolvimento da ciência – e de certa forma, da sociedade –, na medida em que representam os entendimentos compartilhados, os modelos, os conceitos, as metodologias e os instrumentos aceitos de forma comunitária, capazes de estabelecer certezas iniciais que irão direcionar os fenômenos em estudos, ao delimitar, assim, os entendimentos e horizontes explicativos. Dessa forma, as transformações paradigmáticas se sustentam pelo que Kuhn (2006) entende por *revolução*, ou seja, pela transição de um paradigma por outro que irá, por sua vez, sustentar novos entendimentos de mundo, de sociedade e de natureza.
 2. A perspectiva inclusiva, aqui referida, comunica o entendimento de um olhar sob a diversidade dos sujeitos, reconhecendo-os em sua heterogeneidade e estimulando ações cujo princípio fundamental seja o acolhimento, atravessado pelo respeito às diferenças e endossado, sob a proteção dos princípios democráticos, pelo desejo comum de exercício digno e igualitário da cidadania (Mesquita, 2007).

e sociais, instigadas, sobretudo pelo direcionamento neoliberal de organização e gestão do Estado que, ao tornar evidente a preocupação do sistema capitalista e do mercado na formação de mão-de-obra para cumprir a demanda produtiva, desvelou a diferença entre os sujeitos como um ponto de debate (Alves; Custódio, 2011).

É no bojo de um projeto universal e macroestrutural e neoliberal de Educação que, por exemplo, o debate acerca da universalização do ensino e do acesso às instituições escolares, independente de identidades de gênero, de raças, de etnias, de crenças religiosas, de deficiência, entre outros, foi forjado. No entanto, para além de projeto político-educacional instituído com a função de promover a inserção social e de problematizar a emancipação dos indivíduos, sua função estrutural consistia na formação e na inserção populacional no mercado. Dessa forma, ao invés de ser um movimento por uma educação democrática, justa, plural e igualitária, na direção dos direitos universais do cidadão, a universalização proposta na política neoliberal respondia, muito mais, à busca pelo desenvolvimento socioeconômico do Estado, mediante a preparação de todos os sujeitos para atuarem nas linhas de produção da forma mais ágil e produtiva possível.

A escola, ao se encontrar atravessada pelo movimento de universalização do ensino, depara-se, ao mesmo tempo, com um desafio estrutural: prover as condições necessárias para que os sujeitos desenvolvam os conhecimentos e habilidades que o mercado lhes exige. Não se trata apenas de reformas físicas e tecnológicas dos espaços, mas de uma reorganização dos entendimentos e posturas políticas e culturais que perpassam as ações docentes e discentes, bem como as práticas de gestão e organização educativa.

Dessa forma, longe de ser um ambiente de reprodução passiva das determinações forjadas nas relações sociais, a escola é, também, protagonista das transformações paradigmáticas, o que lhe cabe, por excelência, a tarefa de ser difusora/produtora em longo prazo de ideais sociais, tanto numa perspectiva mais inovadora, quando menos inovadora. Entendemos, assim, que:

A escola hoje vive dilemas que fazem parte do debate macro que a sociedade globalizada moderna deste início de século enfrenta em todas as suas esferas. Isso parece mera conclusão do óbvio, porém quando se observa

a fundo questões como igualdade étnica, de gênero, inclusão de pessoas com deficiência, respeito às diferenças e minorias, a prática escolar contínua, salvo algumas exceções, reproduzindo práticas excludentes, eximindo-se, muitas vezes, do reconhecimento e valorização das diferenças, por exemplo, valorizando cada ser humano, já que todos são diferentes em vários aspectos que transcendem os fatores biológicos, e utilizando essa diferença como força motriz para o processo ensino-aprendizagem (Drago; Barreto, 2011, p. 244).

Uma educação, portanto, que venha a ser transpassada pelo ideal inclusivo deve pautar-se no acolhimento à heterogeneidade nas classes regulares de ensino, provocando situações entre os educandos que possam valorizar as suas especificidades e situações pessoais sócio-históricas mais diversas.

Para que a educação inclusiva de fato se efetive, é necessário que gestores, professores e demais membros da equipe pedagógica se envolvam não somente no planejamento de ações e métodos, mas, sobretudo, na criação e aplicação de políticas públicas que favoreçam esse movimento em suas diferentes dimensões, atentando-se, por exemplo, para questões concernentes ao financiamento educacional, à definição de um projeto político-pedagógico democraticamente constituído e executado, à reformulação dos currículos, seja da educação básica, seja da formação inicial e continuada dos professores, à definição de planos de carreira e valorização profissional, entre outros, que venham a repercutir num atendimento diferenciado aos alunos em sua diversidade.

No entanto, alguns estudos da área educacional (Chicon, 2005; Cruz, 2005; Glat; Ferreira, 2003; Jesus, 2006), ainda que sob perspectivas e objetivos diferenciados, revelam que os professores regentes e os de Educação Física, de maneira geral, anunciam que não estão preparados para atuar com crianças que apresentam deficiência em sua sala de aula/quadra, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão, evidenciando que a falta de preparo se coloca como uma barreira para uma atuação profissional condizente com o significado de uma escola inclusiva.

Fica evidente, portanto, que, em todo âmbito educacional, há necessidade de investimentos em formação continuada na tentativa de aprimorar a prática pedagógica, para se pensar e agir rumo à adoção de formas mais participativas

na garantia de acesso, permanência e sucesso de todos os educandos, visando à construção de sistemas educacionais e unidades escolares de qualidade. No entanto, cabe esclarecer a que tipo de formação se dá preferência e visibilidade: a) se aos cursos distanciados da realidade profissional dos professores; ou b) aos ambientes que buscam aproximação com a prática, trabalhando em parceria, numa perspectiva reflexiva³, cunhada sobre a pesquisa-ação⁴, ou seja, imergindo no cotidiano dos sujeitos e ao lado deles para buscar formas de solucionar as questões decorrentes do tempo-espaço.

Pensando a escola pública de qualidade e para todos, observa-se a existência de movimentos de formação continuada de professores, sob os moldes reflexivos da segunda proposta acima delimitada, com o intuito de suprir as lacunas existentes no que tange à prática pedagógica. Tal movimento é decorrente do significativo número de alunos em sua diversidade, da incipiência de conhecimentos e conteúdos didáticos e metodológicos adquiridos no processo de formação inicial. No que tange à educação inclusiva, a formação continuada ganha um enfoque crítico-reflexivo, apontando as lacunas anteriormente expostas e buscando maneiras de solucionar as questões que emergem do cotidiano e das muitas subjetividades envolvidas.

Nesse contexto, a Educação Física, como área de conhecimento atuante no âmbito escolar, também é perpassada pelos movimentos de formação continuada e faz emergir discussões e questionamentos próprios de seus conteúdos e metodologias, com o interesse de dar suporte aos profissionais para que atuem visando à qualidade de ensino tão desejada e anunciada nos discursos educacionais e legislativos. É notório que há movimentos que vêm se atentando para tal necessidade, buscando promover espaços para que os profissionais possam construir novos olhares norteadores de sua prática pedagógica e deles compartilhar.

3. A perspectiva reflexiva coaduna com a noção de professor reflexivo proposta por Alarcão (2003), ao sublinhar a consciência da capacidade de pensamento e reflexão característica do ser humano, destacando sua criatividade perante os fenômenos e problemas cotidianos, contrariando a concepção de um sujeito que meramente reproduz ideias e práticas que lhe são exteriores.

4. Como explica Thiollent (2011), a pesquisa-ação constitui-se como uma estratégia metodológica da pesquisa social, em que se vislumbra a ampla participação e interação entre os sujeitos que vivenciam a realidade em questão, tendo como objetivo solucionar os problemas que emergem desse contexto por meio de ações concretas, bem como produzir conhecimento, seja no nível teórico dos pesquisadores, seja em “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Há exemplo desses movimentos de formação continuada para o componente curricular da Educação Física, tendo enfoque o ideário inclusivista. Sublinhamos dois grupos de formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão, desenvolvidos com os professores dos municípios de Serra/ES (2011/1) — sob organização/mediação do professor Dr. José Francisco Chicon e da professora Sylvia Fernanda Nascimento, que resultou na sua dissertação de mestrado defendida em 2012, intitulada *Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão* — e de Cariacica/ES (2011/2) — sob organização/mediação do professor Dr. José Francisco Chicon, resultando no seu relatório de pós-doutoramento intitulado *Formação continuada, educação física e inclusão: (re)significando a prática docente*.

De modo geral, tais grupos de formação continuada constituem-se diante da necessidade de reformulação ou enriquecimento da prática docente, na medida em que um tema complexo — como é o caso da inclusão — solicita do professor ações significativas que respondam aos anseios sociais e pedagógicos para cumprir objetivos instituídos. Dessa forma, cabe entender que tais processos de (re)construção do “ser-professor” atravessam a constituição intrapsíquica e extrapsíquica do indivíduo que participa de variadas instâncias sociais, adquirindo saberes, práticas e valores que estarão refletidos nas ações por eles vivenciadas nas salas/quadras de aula. Isso significa dizer que essa característica dos grupos de formação continuada — a (re)construção do sujeito e de seu papel social — está diretamente relacionada com a (re)constituição da subjetividade⁵ dos sujeitos que participam desse movimento complexo.

Porém, é importante destacar que as Secretarias de Educação, em suas diversas esferas políticas, ainda precisam movimentar-se na direção da referida promoção de ambiente de discussão, reflexão, planejamento e execução, buscando formas que mais bem se adaptem às especificidades das escolas e redes de ensino, haja vista que as experiências com que nos deparamos nesta inves-

5. Subjetividade — que será abordada nas páginas subsequentes — é um macroconceito que integra os processos subjetivos de construção da individualidade humana, desenvolvido nas relações sociais e históricas, como instâncias essenciais para compreender o gênero humano, assim como as posturas sociais assumidas e vividas no cotidiano (González Rey, 2004, 2005a, b).

tigação tiveram como fonte mobilizadora a Universidade, por meio da constituição de um projeto de extensão.

Nessa perspectiva investigativa e analítica, em frente à articulação da tríade “Educação Física, Formação continuada e Inclusão”, organizamos este estudo a partir da seguinte questão norteadora: *de que maneira as narrativas dos professores participantes dos grupos de formação continuada em Educação Física, com ênfase na inclusão, indicam mudanças de (re)construção da subjetividade do trabalho docente?*

Há estudos, ainda que sob enfoques diferentes, que apontam a formação continuada como um exercício promissor nas mudanças qualitativas da prática docente, como Chicon (2005, 2013), Bracht *et al.* (2003), Cruz (2005, 2008), Jesus (2006, 2008, 2009a, b, 2011) e Bueno (1999), pois envolvem os profissionais da Educação e da Educação Física num espaço de estudo e reflexão sobre seu fazer pedagógico, contrariando propostas que visem a formações desconectadas do cotidiano escolar em que a materialização das práticas pedagógicas acontecem. Sob esse viés, pretendemos, a partir dos estudos a serem desenvolvidos e dos dados a serem desvelados, participar do entendimento dos autores trazendo conclusões que possam corroborá-los ou vislumbrar uma realidade diversa da preconizada em seus estudos.

A intenção aqui gestada — ações de formação continuada que dialogarão com os tópicos de Educação Física escolar, subjetividade do trabalho docente e inclusão — advém da nossa própria formação e atuação profissional no campo educacional, espaços e vivências que nos possibilitaram observar o processo de inclusão em suas facetas variadas e como ele tem se efetivado nessas diversas instâncias.

A inquietação e a propositura de uma análise que direcione seu olhar sob a formação continuada focalizada na Educação Física é colocada em frente à necessidade de (re)pensar os entendimentos que versam sobre a organização e efetivação dessas propostas num plano macro — Secretarias Municipais de Educação — e oportunizar diálogo, reflexão e novos direcionamentos de conceitos e práticas pedagógicas para o plano micro — instituições de ensino — com o intuito de qualificar a educação, a educação inclusiva e a Educação Física de forma integrada e coparticipativa.

O ato de (re)pensar a educação e a escola deve suspender de forma momentânea e planejada posturas estritamente racionais, técnicas e mecânicas, para compreender as relações em suas especificidades: é preciso ir além da organização e direção do espaço físico da escola; é preciso pensar os processos de aquisição do conhecimento no ensino, nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, cabe um olhar atento aos processos contínuos de (re)construção subjetiva do docente, dentre os quais podemos destacar os grupos de formação continuada e o próprio ambiente escolar, onde os professores se veem atravessados por experiências, por conhecimentos e por valores capazes de modificá-lo. Tais processos tornam-se clarividentes, principalmente, no trabalho desempenhado por esses sujeitos, haja vista que ele se configura como um reflexo dos múltiplos aspectos que compõem a subjetividade docente, sendo esta representada pelo dinamismo e pela possibilidade de modificar-se mediante relações com outros indivíduos igualmente/diferentemente complexos.

Dessa forma, somos motivados a refletir, dentre os muitos processos de transformação da subjetividade, sobre a formação continuada de professores, especificamente de Educação Física, na perspectiva da inclusão, a partir do entendimento de que, nesses espaços-tempos, os sujeitos compartilham da sua existência e da de seus pares, provocando a reflexão e o surgimento de novos conceitos carregados de significação e sentido, capazes de transmutar as práticas pedagógicas a partir de uma nova organização intrapsicológica⁶ e socialmente compartilhada, determinando os modos de agir e de se identificar entre a diversidade.

Diante desse contexto e do problema apresentado, tal investigação, tomando como referência as categorias fundantes da Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 1999, 2004, 2005a, b), fez-se diante da busca por compreender a (re)construção da subjetividade do trabalho docente, a partir das experiên-

6. O conceito de *intrapsicológico* faz referência ao processo de interiorização dos elementos da natureza, bem como aos signos e às relações estabelecidas com e por meio deles, de forma a construir um arcabouço de significados e sentidos armazenados no interior do sujeito, por meio do qual ele pode acessar o mundo e interagir com ele. Sobre esse processo, Vigotski (2007, p. 58) destaca: “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o espaço característico da psicologia humana [...]”.

cias formativas já citadas, identificando, nos discursos dos professores que participaram dos grupos de formação continuada, evidências que apontem tais processos complexos de transformação intra e extrapsíquicos impactados, sobretudo, na prática pedagógica. O estudo, dessa forma, é resultado de uma análise documental, das particularidades e dos desafios expostos pelos professores de Educação Física escolar dos municípios de Cariacica e de Serra no Estado do Espírito Santo, no ano de 2011, nos grupos de formação continuada, na perspectiva inclusiva, por meio de suas narrativas, focando olhares e análises às vivências e práticas pedagógicas a partir do conceito de subjetividade e de seu enfoque sob o trabalho docente.

Todo processo investigativo necessita de princípios norteadores para que seja possível desvelar o problema que se coloca. Sendo assim, tomando como premissa as inquietações que perpassam o processo de formação continuada dos profissionais de Educação Física para a educação inclusiva, bem como sua materialização, constituem-se como nossos objetivos:

- a) Compreender de que maneira as narrativas dos professores participantes dos grupos de formação continuada em Educação Física, com ênfase na inclusão, indicam mudanças de (re)construção da subjetividade do trabalho docente.
- b) Identificar e analisar a subjetividade do trabalho docente dos professores participantes das ações de formação continuada realizadas pelo Laefa/Cefd/Ufes⁷, no ano de 2011, com ênfase na inclusão, por meio dos documentos de uma dissertação de mestrado⁸ e de um relatório de pesquisa de pós-doutorado⁹ realizados, bem como das narrativas que compuseram tais processos investigativos.

Assim, este livro está organizado, sistematicamente, em seis partes:

7. Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo.

8. Pesquisa realizada pela professora Sylvia Fernanda Nascimento, defendida em 2012, intitulada *Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão*.

9. Relatório produzido pelo professor Dr. José Francisco Chicon, denominado *Formação continuada, educação física e inclusão: (res)significando a prática docente*.

A *primeira parte* apresenta uma descrição dos caminhos percorridos para o desenvolvimento do estudo.

A *segunda parte* tangencia uma discussão acerca da Formação Continuada, da Educação Física e da Inclusão, a partir de uma revisão bibliográfica que esclarece tais conceitos, bem como apresenta, por meio de uma análise comparativa de duas pesquisas bibliográficas e de três pesquisas recentes na mesma área, as necessidades e contribuições da formação continuada do professor de Educação Física numa perspectiva inclusiva, observando como tais processos formativos repercutiram em seu exercício docente, bem como em sua subjetividade.

Na *terceira parte*, abordamos o processo subjetivo que faz parte da construção da individualidade humana, buscando compreender a constituição do ser-professor como postura social. Como fundamento deste estudo, encontra-se, entre outros autores, a Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 1999, 2004, 2005a, b). Para o autor, a subjetividade é um macroconceito que integra processos complexos e organizações psíquicas, desenvolvidas nas relações sociais e históricas como instâncias básicas para a compreensão do gênero humano, assim como as posturas sociais assumidas e vivenciadas no cotidiano.

Na *quarta parte*, o debate acerca da subjetividade une-se ao contexto do trabalho docente na tentativa de compreender o movimento que circunda a constituição do ser-professor perpassando o contexto das experiências pessoais e escolares, passando pela formação inicial e pelas circunstâncias de formação continuada, bem como pela própria prática profissional que o dota de conhecimentos práticos e sentidos subjetivos que configuram seu modo de agir social e profissionalmente.

A *quinta parte* apresenta uma interpretação e reflexão acerca dos trabalhos fundantes desta investigação, tendo como base quatro indicações interpretativas — erigidas sob as categorias de González Rey — para a compreensão da subjetividade do trabalho docente, a saber: a) o sujeito como ser histórico e social, anterior e concomitante à profissão; b) o sentido subjetivo e a interpretação do mundo, aspectos esclarecedores da posição do sujeito perante a realidade; c) as subjetividades individuais e sociais que atravessam e são atravessadas

pelas diversas instâncias e tempos; e d) a configuração subjetiva como representação sistêmica da ação dos sujeitos no mundo.

Por fim, a *sexta parte* debate as reflexões e sínteses decorrentes de todo o processo investigativo, compreendendo as ações docentes constitutivas do ser-professor, formados e reformulados nas mais diversas situações de vida e instâncias espaço-temporais, inclusive nos grupos de Formação Continuada em Educação Física, na perspectiva da inclusão, capazes de potencializar análises que (re)construam um saber-fazer que modela o docente no decorrer de sua trajetória pessoal, educacional e profissional.

Por meio dessa organização sistemática, buscamos atingir o objetivo proposto inicialmente e contribuir com reflexões para a qualificação dos processos formativos, sobretudo aqueles que se propõem a discutir o paradigma da inclusão e incluí-lo como base central das práticas docentes. E mais do que isso: ao compreender a importância da subjetividade do sujeito em formação para a constituição desses espaços de trocas, de convivência e de transformação, colocamo-nos, também, no caminho da qualificação do próprio sujeito e de suas relações com o outro e com o mundo, na medida em que se admitimos ouvir, seja qual for o processo formativo, a voz de todos os sujeitos, conhecendo-os como um microuniverso rico e dotado de singular valor, buscando a construção de uma sociedade democrática, na qual todos têm a possibilidade de ser vistos e reconhecidos.

2

Caminho percorrido para o desenvolvimento do estudo

Em se tratando de aspectos metodológicos para observar e analisar o campo educacional e as ações que se fazem no cotidiano por parte dos sujeitos, visando a alcançar os objetivos propostos, a pesquisa delinea-se sob *enfoque qualitativo*, valorizando a exploração do campo de observação de forma natural, o que possibilita a descrição de vários aspectos importantes, como as posturas, os entendimentos e os conceitos advindos dos indivíduos circunscritos no âmbito da pesquisa, bem como as relações que o próprio cotidiano produz, alimentando de forma única e contínua o estudo.

Considerando a essência qualitativa da investigação, o *estudo teórico-reflexivo* coloca-se como gênero de pesquisa adequado para o direcionamento aqui vislumbrado.

Segundo Demo (2000, p. 20), o estudo teórico define-se pela sua propositura em “[...] reconstruir teoria, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Ou seja, é a possibilidade de suspender certezas definidas pela autoridade científica, ao colocá-las em diálogo com a realidade, que se propõe estudar, no sentido de refletir (explicando seu caráter reflexivo) sua aplicabilidade, por meio de discussões e análises pertinentes, (re)construindo teorias embasadas em espaços-tempos de referência.

Tal aporte metodológico — a pesquisa teórica-reflexiva — não se propõe de forma imediata a intervir na realidade. Porém isso não significa que sua constituição não crie condições decisivas para a explicação e intervenção dos fenômenos que se apresentam, pois, como condiciona Demo (2004, p. 26), “[...] o trabalho teórico é fundamental ao processo científico, desde que direcionado ao tratamento da realidade”, pressupondo de forma indissociável: a *elaboração de quadros de referência* no sentido de sistematizar a realidade e possibilitar ao pesquisador propor tanto a explicação (no sentido aproximado e reconstrutivo) da realidade, como a sua própria explicação criativa e até alternativa; a *compreensão dos clássicos* como referências históricas pelos quais é possível armar alternativas explicativas, no sentido de provocar discussões inspirativas e instigar a atividade e não a passividade; o *domínio relativo da produção vigente* indicando a vitalidade e o desafio da criatividade científica; a *reflexão teórica elaborada* como exercício de aprofundamento de conceitos, perspectivas teóricas, categorias de análises e a invenção de outras formas de compreender e explicar a realidade; e a *crítica teórica* como pressuposto para a manutenção da processualidade científica, de modo a possibilitar a constante produção e manter viva a atividade reflexiva.

Como esta investigação é definida até então como um estudo teórico-reflexivo, essencialmente qualitativo, cabe o seu delineamento a partir do procedimento metodológico a ser abordado, a saber: *documental*.

A *abordagem documental*, como molde investigativo, consiste na observação do processo de maturação ou progresso dos sujeitos, grupos, conhecimentos, práticas individuais, sociais e pedagógicas, registradas documentalmente com vistas à análise, como nos afirma Cellard (2008, p. 295):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

É por meio dessa abordagem metodológica que nos direcionaremos ao estudo analítico e reflexivo dos recursos bibliográficos e documentais, no que tange aos conceitos e perspectivas de entendimento da formação continuada, da formação continuada em Educação Física, seus delineamentos no movimento inclusivo, a construção e reconstrução da subjetividade e o exercício pedagógico no cotidiano escolar.

2.1 O percurso do estudo

Tendo definido o interesse de pesquisa num diálogo entre as instâncias conceituais e materiais da formação continuada em Educação, especificamente em Educação Física, umbilicalmente relacionada com a perspectiva da inclusão, fazendo emergir — num entendimento pessoal — o conceito de subjetividade e sua (re)construção no processo formativo, além de evidenciar o reflexo dessa atividade na prática docente, motivamo-nos a pensar dois momentos formativos ocorridos no ano de 2011, nas dependências do Laboratório de Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, que resultaram em duas pesquisas acadêmicas relacionadas, documentando-os e refletindo sobre sua contribuição na formação e no exercício docente dos sujeitos-participantes.

Em um primeiro momento, aliada a uma revisão teórico-bibliográfica, realizamos o estudo da dissertação de mestrado da professora Sylvia Fernanda Nascimento, intitulada *Formação continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão*, e do relatório de pós-doutoramento do professor José Francisco Chico denominado *Formação continuada, educação física e inclusão: (res)significando a prática docente*, ambos produzidos perante as participações de professores convidados (primeiro do município de Serra/ES e depois de Cariacica/ES) em um Grupo Operativo de Formação (GOF) do projeto “Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva”.

O estudo documental proposto, a princípio, objetivou analisar e compreender o processo formativo em ambos os casos registrados, elencando as semelhanças e diferenças de sua execução, de seus pressupostos metodológicos, dos objetivos propostos e, sobretudo, das narrativas dos professores participantes

no que tange à sua prática pedagógica anterior à experiência do GOF, e também evidenciar possíveis apropriações conceituais e metodológicas anunciadas durante o processo pelos sujeitos em formação.

O caráter documental da pesquisa se faz presente pela possibilidade de promover um novo tratamento analítico das transcrições e textos produzidos no decorrer dos processos formativos elencados, tomando-os ainda como matéria-prima para outras investigações (Severino, 2007). A intenção, no entanto, não é desmerecer o trabalho realizado pelos pesquisadores que utilizaram como recurso primário e primordial tais documentos, mas é, justamente, reconhecer a riqueza de experiências e conhecimentos que podem emergir desses contextos, promover outro direcionamento investigativo, conceitual e analítico, dentro da perspectiva da subjetividade do trabalho docente, buscando contribuir para a qualificação dos processos formativos mais diversos que sejam transpassados pela inclusão.

Para atingir a intenção aqui gestada, a esse estudo documental proposto caberá à intermediação da revisão teórico-bibliográfica que possibilitará o diálogo com a comunidade acadêmica no sentido de aproximar a realidade específica (já documentada) das reflexões mais amplas nos âmbitos nacionais e internacionais, no que se refere à formação continuada em Educação, Educação Física e Inclusão.

Considerada a primeira etapa, constitui-se como um segundo momento investigativo o enfoque analítico acerca das falas dos professores que participaram desses grupos de formação continuada com o intuito de reunir dados reveladores acerca da (re)construção da subjetividade do trabalho docente, sobretudo de relatos de experiências que ilustrem os impactos das discussões travadas nesses ambientes nas ações pedagógicas inclusivas.

Tal abordagem se coloca perante a valorização da história de vida dos sujeitos-participantes das formações objetivadas nesta investigação, como forma de reunir dados que evidenciem a efetividade do papel da formação continuada na (re)construção da subjetividade dos professores e o reflexo desse movimento na prática pedagógica, especificamente, na prática pedagógica inclusiva.

Nesse sentido, dois conceitos serão norteadores, não limitadores, da construção teórico-reflexiva: subjetividade e prática pedagógica.

A subjetividade entrará em pauta de discussão perante a constituição formativa do sujeito que ultrapassa o teor metodológico, alcançando as facetas diversas do conhecimento humano e suas implicações conceituais, atitudinais e procedimentais, de forma holística. Para tanto, partiremos de quatro pilares da Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 1999, 2004, 2005a, b), como importantes contribuintes microconceituais para o entendimento da complexidade que perpassa o macroconceito que eles compõem de forma dialógica e indissociável — a subjetividade.

De forma congruente e entremeada, a prática pedagógica será discutida como a materialização da constituição subjetiva do sujeito, numa externalização de conceitos, práticas e valores condizentes com sua formação interna. Nesse sentido, cabe o conceito “Subjetividade do Trabalho Docente” aliando os processos internos e externos de construção e manifestação do “ser-professor” à efetivação de seu papel social e institucional, sobretudo quando se agrega, nessa postura, a perspectiva da inclusão, ou seja, a formação e a expressão de um “ser-professor (de Educação Física)- inclusivo”.

3

Formação e inclusão: reflexões acerca da Educação Física

O diálogo entre a *formação de professores* e a constituição do paradigma da inclusão na sociedade e, de forma mais específica, da constituição e inserção desse paradigma na educação, produz um jogo de forças que ressoa por toda a estrutura educacional: do “chão da escola” aos espaços de formação docente em sua multiplicidade e níveis diversos; das verticais zonas de decisão e produção de diretrizes e planos teóricos (sistema gestor de ensino) às horizontais e entrelaçadas zonas de imposição, apropriação e execução dessas diretrizes e planos (escolas); das malfadadas e mal faladas teorias desapropriadas de práticas às práticas desprovidas de aporte teórico ou espaço para análise e reflexão de suas ações, dotadas de muita boa vontade e pouco cientificismo.

Primeiramente, é válido ressaltar que, por paradigma — no contexto científico, social, cultural ou educacional — entendemos o modelo de racionalidade que organiza e determina a compreensão do mundo e das relações com ele e nele travadas, bem como a produção e disseminação de conhecimento a partir de uma ordem metodológica rígida.

Tal temática, sob a perspectiva da Ciência moderna, é debatida por Thomas Kuhn (1922-1996) — historiador americano da física — que, em *A estrutura das revoluções científicas* (obra originalmente publicada em 1963), apresenta o conceito de paradigma no contexto da comunidade científica comparado com o conceito de dogma para uma religião ou de uma ideologia para um parti-

do político (Reale; Antiseri, 2006). Para Kuhn (2006), um paradigma configura-se como um estado do desenvolvimento científico que se torna elemento fundamental para ações posteriores, por exemplo, a teoria geocêntrica de Ptolomeu ou a Revolução Copernicana, as leis da mecânica newtonianas, o evolucionismo de Darwin, entre outras.

Assim, Kuhn (2006, p. 32), ao buscar definir o conceito de paradigma, afirma que se trata de uma indicação das “[...] conquistas científicas universalmente reconhecidas, que por certo período fornecem um modelo de problemas e soluções aceitáveis aos que praticam em certo campo de pesquisas”. Dessa maneira, assim como ocorre com os membros de uma instituição/comunidade religiosa que são reconhecidos pelos dogmas que pregam e defendem, ou como fazem os partidários políticos que anunciam seus valores e princípios como constituintes de sua identidade particular, uma teoria paradigmática, na qual se sustenta uma comunidade científica, configura-se como elemento imprescindível para o trabalho cumulativo que se sucede.

A construção de conhecimento, que tem por base um paradigma científico historicamente construído e compartilhado por membros de uma comunidade investigativa, configura o que Kuhn (2006) chama de “ciência normal”, cujo desenvolvimento está ligado de forma direta à existência e ao exercício de paradigmas que a sustentam, ou seja, um modelo ou padrão aceito, que estabelece certezas iniciais por onde serão direcionados os fenômenos a serem estudados. O paradigma, portanto, delimita entendimentos e horizontes de explicação.

Para Kuhn (2006), a ciência normal tem um caráter cumulativo, na medida em que os cientistas que atuam nela, na verdade, atuam para ela, sustentando-a sem a intenção de encontrar alguma novidade. A missão do cientista normal, nessa perspectiva, seria a de procurar soluções para os problemas que emergem da aplicabilidade dos paradigmas. Assim, a “[...] ciência normal parece ser uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelo paradigma” (Kuhn, 2006, p. 45).

Seria a ciência normal, por exemplo, a ação praticada por um médico ou engenheiro que diante de um determinado fenômeno — um quadro doentio e uma estrutura predial, respectivamente — buscam respostas a partir dos

modelos já preexistentes, sem preocupação alguma de refletir sobre as questões que fundamentam os problemas. Como afirmam Reale e Antiseri (2006, p. 163):

Fazer ciência normal, portanto, significa resolver quebra-cabeças, isto é, problemas definidos pelo paradigma, que emergem do paradigma ou que se inserem no paradigma, razão por que o insucesso da solução de um quebra-cabeças não é visto como insucesso do paradigma, mas muito mais como insucesso do pesquisador, que não soube resolver uma questão para o qual o paradigma diz (e promete) que existe solução.

O caráter cumulativo da ciência normal se dá, portanto, na medida em que, diante de problemáticas novas, aplicam-se paradigmas cimentados, ao invés de propor um novo horizonte investigativo. Para tanto, constroem-se instrumentos mais bem desenvolvidos, recursos de medição mais precisos, definições mais complexas, além da aplicação da teoria em campos diversos ao seu original.

No entanto, é preciso considerar que o uso recorrente de um paradigma científico para explicar, organizar e sustentar determinados fenômenos, ao se deparar com alguma novidade, incorre no risco da inverdade, do erro, do desmentido (Reale; Antiseri, 2006). Esse quadro anormal, que atinge o paradigma científico, provoca uma crise paradigmática que resulta na construção de ciência extraordinária: “[...] o paradigma é submetido a um processo de desfofamento, os dogmas são postos em dúvida e, conseqüentemente, suavizam-se as normas que governam a pesquisa normal” (Reale; Antiseri, 2006, p. 163).

A crise paradigmática provoca uma perda de confiança, por parte dos cientistas, segundo Kuhn (2006), na teoria até então defendida. Diante dessa fragilidade, o espírito questionador e investigador se coloca em busca de novos fundamentos e metodologias, visando a apresentar respostas para as questões cruciais anômalas¹⁰. Nesse momento, uma nova explicação de mundo, dos fe-

10. Por anomalia, Kuhn (2006) entende aquilo que foge aos parâmetros explicativos e justificativos do paradigma que sustenta a ciência normal. Tal incompatibilidade, quando resulta em resultados imprevisíveis, pode, de um lado, ser desconsiderada pelos cientistas, ao mesmo tempo em que pode ser motivo de questionamento e prova do trabalho científico realizado.

nômenos e suas relações emergem, articulando um paradigma que dará sustentação a uma nova ciência normal que, por sua vez, será provocada pelas intempéries socioculturais, gerando uma crise e a emergência de um novo paradigma, e assim sucessivamente.

A substituição de um paradigma por outro é chamada por Kuhn (2006) de *revolução científica* — cujo exemplo por excelência é a revolução copernicana, substituindo a visão geocêntrica pela heliocêntrica. Trata-se de um processo de “conversão” que não pode ser imposto pela força, mas pela paulatina transferência de confiança da comunidade científica, que pode se dar por inúmeros motivos ou fatores — por repúdio ao paradigma anterior, por questão estética, por questões biográficas, entre outros (Reale; Antiseri, 2006).

Esse processo de revolução e constituição de novos paradigmas científicos se efetiva em resposta à ineficácia explicativa e organizadora de antigos paradigmas dados a determinados fenômenos. Kuhn (2006), a partir dessa abordagem que permeia os paradigmas e a revolução, caminha na direção oposta à verdade dada, imutável e que esgotaria em si mesma as possibilidades de resposta e reflexão. É nessa perspectiva que o termo *evolução* — no sentido darwiniano — caberia, haja vista que, no âmbito das ciências, o progresso é possível, na verdade, como uma evolução impulsionada pelas constantes e sucessivas revoluções (Leite; Machado, 2011).

Ora, se nos apropriarmos do conceito de paradigma numa perspectiva social, podemos compreendê-lo como direcionamentos, modelos de entendimento e práticas compartilhadas comunitariamente que sustentam as estruturas políticas, econômicas, culturais, educacionais e sociais vigentes. Um paradigma social, dessa forma, representa um conjunto complexo de valores, crenças, práticas e saberes que produzem uma forma, reproduzida por um grupo social, de organizar sua existência e relações.

A emergência de novas situações problemáticas tende a questionar os antigos paradigmas que organizam a sociedade, exigindo, assim, reflexões atentas, sobretudo, a construção de outras formas de relacionamento dos sujeitos com o mundo e com os outros. Um exemplo clássico a ser citado concerne às questões ambientais que cada vez mais ganham espaços nos discursos governamentais, sob a égide da sustentabilidade ou do desenvolvimento sustentável:

a percepção das consequências das ações humanas no ambiente natural tem se colocado num patamar diferenciado daquele que os exploradores e colonizadores europeus tinham quando chegaram a terras brasileiras. Hoje, diante do acesso crescente a informações e conhecimentos, ainda que não seja uma posição consensual e generalista, observamos os impactos do ser humano — em suas múltiplas dimensões (individuais e/ou industriais) — nas questões climáticas, na escassez de recursos hídricos, na poluição e produção de resíduos não renováveis, na contaminação do solo, entre outras questões que têm exigido uma nova postura do ser humano perante as velhas ações já cimentadas socialmente. Falamos aqui da urgência de um novo paradigma ambiental ou sustentável em frente a um antigo paradigma de exploração e “progresso a todo custo”.

O tema paradigmático, ao qual nos ateremos nesta reflexão e investigação, é a inclusão. Segundo Glat e Fernandes (2005) e Mendes (2010), os movimentos de luta pelo acesso e qualidade de vida, tanto no âmbito social, quanto no âmbito educacional, das pessoas com deficiências, sobretudo na década de 1990, motivados pela difusão da Declaração de Salamanca¹¹, ampliaram-se e têm ganhado espaço e reconhecimento nas múltiplas instâncias sociais. É fato, no entanto, que muitas ações ainda precisam ser realizadas para que a inclusão se torne uma postura humana e uma estrutura de comunidade e mundo compartilhada por todos os sujeitos, sem qualquer atitude segregacionista, desrespeitosa, desumana ou excludente.

É preciso ressaltar que esse tema e movimento paradigmático, antes de ser uma experiência determinada impositivamente, se constituem no bojo das transformações históricas e sociais que a sociedade e a escola vêm atravessan-

11. Datada de junho de 1994, a Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas objetivando configurar e consolidar, de forma universal, pautada numa postura antisegregacionista e pró-humanista, os princípios, a política e as práticas diante das Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Tal declaração foi debatida na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, com a presença representativa de 92 nações e 25 organizações internacionais. Dentre tantas proposições e avanços expostos no referido documento, vale ressaltar o entendimento de que “[...] as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades [observando que tais escolas] [...] constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]” (Unesco, 1994, p. 8-9).

do no decorrer dos últimos anos. Nessas modificações, no âmbito da organização política e curricular dos múltiplos espaços de formação, alguns conceitos foram (re)construídos.

Entre as décadas de 1970 e 1980, a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo sob o formato clínico. Tal situação organizacional se deu, a princípio, sob a constatação pedagógica e social de que o deficiente tem condições de aprender, o que instigou, como afirmam Glat e Fernandes (2005), uma mudança de paradigma do modelo medicinal para um modelo educacional. No entanto, a maneira como se dava tal processo educacional começou a ser questionada, pois a existência de classes especiais, ao invés de promover a inclusão das pessoas com deficiência, apresentava-se como espaços de segregação para os desregulados ao sistema regular de ensino.

Sob a égide da luta contra a marginalização das minorias, no início da década de 1980, a Filosofia da Integração e Normalização começou a ser debatida e consolidada (Glat; Fernandes, 2005; Mendes, 2010). Sua premissa fundamental era que “[...] pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem” (Glat; Fernandes, 2005, p. 37). Logo, o termo *integração* tornou-se a palavra de ordem e centralidade do lema “O ‘deficiente pode se integrar a sociedade” (2005, p. 38).

Segundo Chicon e Soares (2004), a integração constituiu-se como uma importante consequência do princípio da normalização — a ideia de que “ser diferente é normal”. Sobre esse aspecto, explica Mantoan (1998, p. 5): “[...] a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”. Dessa forma, a integração, a seu tempo, configurou-se como um avanço considerável no âmbito da inserção da pessoa com deficiência na escola e na sociedade.

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas às pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas [com] [...] deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas,

sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência (Sasaki, 1997, p. 30-31).

De certa forma, a integração da pessoa com deficiência aos espaços sociais que antes lhe eram negados mostrava-se como um avanço importante: já era o primeiro passo para o reconhecimento da pessoa com deficiência como um ser humano cujas potencialidades poderiam ser desenvolvidas, mesmo mediante as limitações físicas e mentais. A questão problemática, no entanto, chamava a atenção para o fato de que não bastava apenas que esses indivíduos, até então segregados socialmente, fossem inseridos nos espaços, ou seja, colocados nos ambientes sociais sem qualquer preparação ou atenção às suas especificidades.

Com a emergência da nova matriz política, filosófica e científica da Educação Especial, as lacunas do modelo que até então se faziam difundidas começaram a se desvelar e, na tentativa de supri-las, dois campos de estudo iniciaram seu desenvolvimento: o primeiro, cunhado na Psicologia da Aprendizagem, com as contribuições do construtivismo de Jean Piaget e Emília Ferreiro, e do sociointeracionismo de Vigotsky, acordava na possibilidade de aprendizagem da pessoa com deficiência mediante condições de interação social, adequadas para sua produção de conhecimento, de aquisição e aprimoramento das habilidades acadêmicas diversas e, entre elas, a leitura e a escrita; e o segundo campo de estudo estava voltado para aspectos psicossociais, chamando a atenção para a análise das condições de integração social, buscando compreender as relações travadas com a pessoa com deficiência tendo em vista as significações e representações que o grupo lhe atribui (Glat; Fernandes, 2005).

A *inclusão*, por sua vez, fruto do movimento de luta pelo acesso e qualidade da educação das pessoas com deficiência, surge na década de 90 e vem, até a atualidade, amparando as posições legais e direcionando as políticas públicas socioeducacionais da sociedade (Mendes, 2010). Preconizando a valorização e potencialização da diversidade, ao invés da busca pela homogeneidade, tal postura pedagógica deve acontecer, preferencialmente, na escola regular, espaço-tempo que deve favorecer a inclusão social dos alunos por meio de práticas diferenciadas que os atendam. Dessa forma, a educação inclusiva configura-se não mais como uma prática paralela ou segregada, ministrada em um espaço

específico ou por um profissional determinado, mas como um sistema de suporte, um conjunto de recursos, uma ação compartilhada por todos os atores sociais e educacionais, que a escola regular deverá dispor para atendimento de seu alunado (Glat; Fernandes, 2005; Mendes, 2010).

É importante ressaltar, nesse contexto, que a inclusão, longe de ser uma determinação impositiva, é resultado de uma variedade de transformações políticas, sociais e econômicas que vem solicitando reformulações na forma de pensar as pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, ao falarmos da constituição de um novo paradigma social, que chamamos aqui de paradigma inclusivo, estamos falando da emergência de uma organização social e de práticas humanas que atentem para a diversidade de sujeitos, suas potencialidades e limitações, constituídas em meio às relações históricas, sociais e econômicas que motivam e/ou solicitam interesses diversos, a transformação da realidade posta. Desse reconhecimento, que ultrapassa o nível da tolerância em prol do respeito e solidariedade, as pessoas podem se sentir acolhidas e motivadas para alcançar os mais diversos espaços e níveis sociais, culturais e educacionais, por perceberem-se pertencentes a uma sociedade realmente inclusiva. Uma constituição paradigmática que, na perspectiva de Kuhn (2006), se faz perante uma crise social, tendo em vista que as antigas estruturas que menosprezavam, excluía e segregavam os sujeitos, em sua diversidade, não são mais capazes de responder às novas exigências e discursos sociais pautados no princípio da acolhida e da heterogeneidade.

Mergulhado nesses conceitos iniciais e nas questões que tangenciam tal busca pela constituição de uma sociedade inclusiva, é que nos motivamos a pensar a Educação Física e, especificamente, a formação continuada dos professores dessa área, como forma de instigar um diálogo reflexivo sobre o papel da escola, dos professores, da disciplina em questão, dos alunos e da sociedade na constituição de um novo paradigma e de uma nova sociedade fundamentada no princípio inclusivo.

Refletir sobre esse encontro integrado e, por vezes, dicotômico, entre a temática da formação de professores e a inclusão, no contexto da Educação Física, como área e eixo aglutinador de conhecimentos diversos e práticas variadas, faz-se perante as necessidades que o próprio ambiente educacional

faz emergir, ao ser conclamado a responder às mudanças sociais que ocorrem em escala global e que interferem na compreensão do mundo, da sociedade, das relações entre os seres e da ação ético-estética¹² com o meio, resultando, dessa forma, em modificações e proposições dos diversos processos de ensino-aprendizagem.

Primeiramente é válido esclarecer o entendimento de “processo formativo” a que iremos nos referir: por processo, flexão do verbo proceder (do latim *procedere*), indicamos a ação de avançar, de ir adiante, congregando ações em prol de um objetivo comum; por formação, substantivo proveniente do verbo formar (do latim *formare*), apontamos a ação de dar forma, constituir, compor ou, no sentido mais pedagógico, educar. Desse modo, por *processo formativo* compreendemos o conjunto de ações, formais ou informais, que congregam informações, saberes e técnicas, de forma a aprimorar as capacidades cognitivas e as habilidades, constituindo/compondo as subjetividades do indivíduo em formação (Brasil, 2013).

Existe uma diversidade de processos formativos a que somos imbuídos ou obrigados a participar durante nossa existência, por exemplo: a formação biológica do ser vivente; a formação linguística e comunicativa; a formação valorativa, ética, de caráter; a formação religiosa ou metafísica; entre tantas outras experiências que auxiliam na composição da individualidade de cada ser humano, assim como estabelecem condições básicas de convivência em grupo por meio do encontro com formações similares.

O contexto escolar/educacional, por sua vez, congrega uma variedade de processos formativos em seu âmbito e, de modo particular, possibilitada pelo aspecto de promoção da socialização, o encontro com a diversidade de indiví-

12. As ações humanas, ao serem julgadas pelos grupos ou indivíduos, são moldadas conforme parâmetros comunitariamente definidos e que determinam reações perante os fatos. Entendemos, nesse sentido, como ações ético-estéticas aquelas que buscam se adequar ao entendimento de bom e de belo de acordo com uma comunidade, por exemplo, quando assistimos, num debate político, a um dos candidatos acusar veementemente o outro. Ainda que dizendo a verdade, tal candidato acaba se prejudicando por infringir uma regra social que diz ser deselegante, ser feio atacar o outro e, por assim ser, o sujeito agiu mal. Logo, ele agiu de forma feia (esteticamente) e mau (eticamente). Tal conceito coaduna com que Silva (2011, p. 67), citando Kant, afirma: “[...] que se esse interesse é habitual e liga-se de bom grado à contemplação da natureza, ele denota pelo menos uma disposição de ânimo favorável ao sentimento moral” — representando a relação do belo como moralmente bom.

duos numa constante formação para a vida no mundo. Nesse meio, o sujeito é lançado ao encontro com técnicas, informações, conhecimentos e valores – ao mesmo tempo em que também produz tais experiências — que, compondo seu mundo particular de significação – ou seja, sua subjetividade — lhe fornecerá, no decorrer de sua existência, parâmetros norteadores de ações, pensamentos e juízos. Nesse meio, também, se nos voltarmos para um ponto mais específico, o sujeito vai tendo contato com modelos (fôrmas) profissionais que lhe servirão de exemplo para sua constituição pessoal, um processo que parte das primeiras incursões da infância, caminha pelas dúvidas da adolescência, até tornar-se escolha na juventude ou maturidade (Josso, 2004).

Há nesse percurso, porém, muita crença por parte de quem a trilha: como se pode observar nas expectativas de alunos recém-ingressos no ensino superior, ainda se crê na possibilidade de uma formação que dê conta de todas as minuciosidades do mundo profissional para a área de escolha; ainda se crê que, no fim da graduação, o egresso seja um profissional plenamente habilitado para agir com segurança numa profissão específica; ainda se crê que almejando o tão sonhado diploma universitário, não seja preciso se colocar novamente como aluno diante do não saber ou da incompletude inevitável.

Mesmo que essas crenças venham se dissolvendo no decorrer da história educacional pelo crescente número de cursos e experiências formativas de pós-graduação no País, ainda é possível ouvir a recitação de discursos com tais mensagens nas escolas de ensino básico, assim como nas faculdades. Não são tão incomuns como deveriam.

A incompletude da formação escolar/educacional — quase um clichê pedagógico — reflete a própria dinâmica da sociedade. Não podemos falar de uma formação completa, finita e suficiente, se o próprio mundo não se comporta assim (Lima; Brito, 2011). Se fizermos a simples observação temporal de uma década atrás com o que vivenciamos na atualidade, perceberemos as muitas modificações às quais estamos nos sujeitando: experiências relacionadas com as novas tecnologias de informação que modificaram muito a interação entre as pessoas, o acesso à informação, as dinâmicas culturais, enfim, o modo de viver e se relacionar; experiências associadas ao meio ambiente e ao cuidado com o planeta, motivadas pelas catástrofes ambientais amplamente divulgadas pela mídia, entre outras.

Essas transformações sociais se refletem de maneira direta nos processos formativos, ou seja, independentemente do objetivo para o qual a formação se constitui, é quase impossível que esta não se contamine com as modificações e precise se adaptar para continuar ocorrendo. A escola, como instituição social com o objetivo de formar sujeitos para a cidadania e para o mercado de trabalho — em seu desenvolvimento pleno —, é um exemplo clássico disso: atualmente é quase incompatível pensar uma educação de qualidade que não faça uso das tecnologias de informação disponíveis no mercado e que não prepare os sujeitos para fazer uso consciente e responsável desses recursos, promovendo o progresso sustentável da sociedade (Nóvoa, 1992, 1995).

O *paradigma inclusivo*, ao qual já nos referimos, também compõe esse cenário de modificações sociais recentes no mundo e que se refletem no âmbito educacional. Nessa perspectiva, os processos formativos docentes não se limitam à experiência inicial da graduação, mas, juntamente com outros espaços-tempos de formação, são convocados também a participar desse contexto metamórfico, a fim de responder de modo efetivo às necessidades do meio educacional, como é o caso das práticas inclusivas.

Tomando como instigadoras essas análises iniciais e pensando a Educação Física como campo de atuação educacional ímpar, por suas práticas educativas próprias, atreladas aos espaços, recursos e imaginário que a circundam, discutiremos o cenário da Formação Continuada de professores dessa área tendo como ênfase a inclusão.

Como Nóvoa (1995), concebemos que a formação não pode ser entendida somente como uma atividade de aprendizagem situada no espaço-tempo de forma limitada e precisa, mas, também, como atividade viva e contínua de construção da subjetividade humana. Ou seja, entender o modo como cada sujeito se formou e vem se formando continuamente possibilita-nos desvelar relações entre as pluralidades que perpassam a vida pessoal e profissional. Nesse sentido, Moita (1992, p. 115) esclarece melhor:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage

com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Um primeiro dado a ser percebido, portanto, é a necessidade espaço-temporal para formação: o processo formativo tem a necessidade de contexto, parâmetros e direcionamentos históricos e sociais que apontem para os modelos, que caracterizem a fôrma à qual o indivíduo se sujeitará – se tomarmos, inicialmente, uma posição mais passiva. O nada, enquanto “ambiente” desprovido de informações, conhecimentos e experiências, não possibilita o enriquecimento pessoal do sujeito por meio da apropriação de elementos e saberes modeladores, logo não é “ambiente” para a formação.

Um segundo dado destacável — a partir da afirmação de Moita (1992) — é o entendimento da formação como uma experiência relacional. Isso significa que, havendo o ambiente propício para o processo formativo, as interações entre os sujeitos constituem-se como fontes imprescindíveis de aprendizagem. O outro, por sua presença real — estado de compartilhar do mesmo ambiente — ou virtual — estado proporcionado pelos livros e mídias diversas, bem como pelos mais modernos recursos de comunicação —, compartilha experiências, saberes e informações, interage e vivifica situações que lhe são individuais e, por assim ser, só se faz possível a outros sujeitos por meio da linguagem.

Vale ressaltar, por sua vez, que a comunicação não é uma via de mão única. Assim como há um emissor da mensagem, há também um receptor que, não estando isento de história e experiências de vida, significa o comunicado e o comunicante de forma singular. A formação ocorre, nesse embate linguístico e comunicativo, entre o mundo de significados dos indivíduos. Por mais que as imagens, conceitos e experiências se aproximem, ou venham a se aparentarem concordantes, a singularidade histórica e social de cada sujeito as torna únicas.

Dessa forma, fica claro que cada ser humano é fonte subjetiva do mundo: imagens estáticas e dinâmicas, sons, cheiros e paladares, sensações diversas são armazenados na memória dos sujeitos carregadas de significados e juízos, construídos mediante a interação social e a constituição histórica do indivíduo. Um som de gota d’água caindo no telhado ou o cheiro de terra úmida podem ser simples sinais de uma chuva que se inicia, experiência indutiva muito comum

para observar a ocorrência do fenômeno natural. No entanto, para uma pessoa que sofreu com enchentes, as sensações acima referidas desencadeiam sentimentos diversos de uma pessoa que sofre com secas. E são essas experiências de vida que significam o mundo para o sujeito, que compõem a subjetividade dos indivíduos e que se expõem ao universo por meio das ações, dados fundamentais para qualquer processo formativo.

Observamos que, a partir de Moita (1992), o processo formativo do docente, desde sua configuração inicial até os meandros das mais diversas experiências continuadas, deveria pautar-se nessas constatações básicas para minimizar as distâncias e lacunas existentes entre a Academia e a Escola. Ou seja, instigar a compreensão do pertencimento espaço-temporal, assim como as influências histórico-sociais tanto do meio para o sujeito, como o oposto; alimentar a percepção e valorização dos aspectos relacionais e das trocas de experiências como elementos de grande valia para o processo formativo; e considerar devidamente a constituição histórica do sujeito, que carrega consigo um acervo subjetivo do mundo, são elementos essenciais para a (re)constituição, de forma significativa e responsável, do ser-professor.

A formação, definida por Nóvoa (1992), caminha na perspectiva de um entendimento da constituição do ser professor, ou seja, a construção de uma identidade que o torne docente, na relação indissociável entre as dimensões pessoais e profissionais que se entremeiam, de modo que “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]” (Nóvoa, 1992, p. 17).

Em Josso (2004, p. 38), a formação é um conceito gerador que agrupa outros conceitos: “[...] processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”. É o processo de formação uma reunião de uma diversidade de dimensões humanas na (re)constituição dos sujeitos, em que “[...] formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração” (Josso, 2004, p. 39).

Ou seja,

[...] a experiência formadora é uma aprendizagem que articula hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos,

funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (Josso, 2004, p. 39).

Nas últimas décadas, a discussão sobre a formação de professores tem ganhado destaque no âmbito acadêmico, pela evidente e pontuada importância que tem sido atribuída à educação básica como tempo e espaço para a formação de um perfil de trabalhador e cidadão que atenda às solicitações do sistema político e econômico.

Para exercer, portanto, sua profissão, efetivando uma prática docente que atenda aos objetivos preconizados, o professor precisa ser entendido na perspectiva do formar-se, levando à compreensão de sua própria ação: ele está a todo tempo exercendo a docência, mesclando as posturas pessoais e profissionais. Nesse sentido, a formação continuada ganha delineamento no próprio contexto de atuação, ou seja, as vivências do cotidiano e de sua profissionalidade.

A formação continuada que se exige, nesse sentido, é a de um momento de reflexão ativa e (re)construção coletiva que vá repercutir de modo concreto no cotidiano, de onde emergem os próprios direcionamentos formativos. Uma formação que supere a perspectiva extremamente técnica de preparar o docente para atuação em sala de aula diante de especificidades que não foram discutidas na formação inicial. Sobre isso, Pérez Gomes (1995, p. 102) afirma que é preciso

[...] superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Dito de outro modo: parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Enquanto campo do saber passível à atuação profissional e, dessa forma, necessitar de formação, seja ela inicial, seja continuada, a Educação Física será

compreendida por sua potencialidade de agregar conhecimentos que possibilitem o trabalho com a diversidade humana. Exemplo disso é a experiência realizada por Chicon (2005), indicativa de que colocar alunos com e sem deficiência convivendo no mesmo ambiente de interação, em condições adequadas, é enriquecedor para ambos, pois coloca em evidência a questão das habilidades, da cobrança do fazer “direito”, do rendimento, enfim, potencialidades e limitações tanto de quem aprende quanto de quem ensina. Essa situação possibilita o trabalho com a noção de aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência e a aprendizagem por meio da cooperação.

Consideramos uma proposta para a Educação Física que se fundamente no respeito à diversidade e que potencialmente consiga agregar em seus conhecimentos e práticas: gênero, biotipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, vivenciando e compreendendo as diferenças individuais como fatores propícios ao enriquecimento sociocultural. Essa discussão pode e deve ser estimulada pelos grupos de formação continuada, numa perspectiva de elucidar a prática e a teoria, por meio de uma visão mais holística do ser humano e de suas relações, apontando para a reformulação de conceitos preconcebidos e cimentados no interior dos sujeitos (em sua subjetividade) e, dessa forma, possibilitar uma (re)construção também da prática docente.

Vale ressaltar que a formação continuada em Educação e Educação Física já vem se constituindo tema de discussão, sob perspectivas diferentes, em estudos realizados por Chicon (2005, 2013), Bracht *et al.* (2003), Cruz (2005, 2008), Jesus (2006), Bueno (1999) e Ventorim (2006). Eles apontam para a efetivação de programas que conclamem os profissionais a estudar as práticas e refletir sobre elas. Tais movimentos de formação continuada são promissores na mudança qualitativa da ação docente, contribuindo para a construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na escola e na sociedade, como afirma Nóvoa (1995, p. 27):

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas.

Reforçamos, portanto, a princípio, que os conceitos de formação, formação continuada e a perspectiva da formação continuada em Educação Física estão ligados pela possibilidade de o profissional se apresentar como protagonista do processo de construção e reconstrução do conhecimento de forma crítica e reflexiva, motivando reformulações conceituais, procedimentais e atitudinais, instituindo uma nova relação dos professores com suas práticas.

Esse processo de construção e reconstrução de saberes e fazeres no cotidiano, escolar ou não, é motivado, sobretudo, pela variedade de transformações socioeconômicas, culturais, religiosas, morais, entre tantas outras às quais a sociedade se submete. Essas questões conclamam posturas diferenciadas e reflexões densas que venham a resultar em uma efetiva mudança, uma significativa transformação na sociedade. Essa metamorfose social, no entanto, não ocorre de imediato. Ela encontra resistência das estruturas fixas e cimentadas social e historicamente.

Nesse sentido, propor um novo paradigma social não se constitui como tarefa fácil a ser empreendida, muito menos a execução e materialização de ações para torná-lo socialmente concreto. Há questões estruturais, eminentemente políticas e econômicas, em jogo: abrir mão de uma formatação social para discutir possibilidades de uma nova pode e provoca um mal-estar social, fruto da estranheza com o antes impensado, não vivido.

Um novo paradigma social pede a reestruturação daquilo que já se tem costume, que é habitual entre os sujeitos, agentes sociais nos diversos níveis da sociedade. Provocamos uma revolução, quando tal paradigma é comprado por uma comunidade e se apropria da sua significação para executá-lo.

Pensando assim, a inclusão, como paradigma social, anuncia a necessidade de constituição de uma sociedade que tenha como princípio fundamental o acolhimento, ramificado no respeito às diferenças e endossado pelo desejo comum de exercício digno e igualitário da cidadania, sob a égide dos princípios democráticos (Mesquita, 2007). A inclusão, como movimento de reconstrução social, como perspectiva de ação, interpretação e vivência, coloca-se muito mais que uma política pública e uma exigibilidade moral e governamental — ainda que elas se façam necessárias para legitimar a luta social e a conquista de direitos, espaços e respeito —, mas sim como um processo de reconfiguração cultu-

ral que vem refletir, diretamente, nas concepções de ser humano, de sociedade e de mundo, produzidas, transformadas e compartilhadas comunitariamente.

Para tanto, consagramos a educação e, especificamente a escola, em sua materialidade, o terreno mais fértil para uma consolidação de novos paradigmas, pois entendemos que é ali que se formam as novas gerações de cidadãos reflexivos, que ainda estão abertos a novas experiências de mundo e de constituição social.

É assim que, no final do século XX, o paradigma social da inclusão vem sendo afirmado em políticas sociais e educacionais, sobretudo para reformular a organização da educação básica refletindo no processo de formação docente (Mesquita, 2007).

Por esse reflexo, esperamos que a educação inclusiva seja,

[...] o meio mais eficaz de transformação da sociedade, já que a escola, contraditoriamente se caracteriza pela sua condição de reprodução e transformação do social. O seu caráter transformador tem sido retoricamente reforçado em encontros mundiais e internacionais, que objetivam deliberar propostas de *acolhimento* da diferença (Mesquita, 2007, p. 38-39).

A construção de uma sociedade e, principalmente, uma educação embasada num novo paradigma social de inclusão, é transpassada pela ressignificação conceitual: inserir novos entendimentos, reformar antigos e dar vida, humanizar tecnicidades que só embrutecem a relação entre pessoas.

Nesse sentido, devemos entender que o movimento de inclusão evidencia a necessidade de reformulações socioculturais no âmbito da superação de barreiras atitudinais (pessoas), procedimentais (estratégias, ações) e arquitetônicas (barreiras físicas) de forma a receberem as pessoas com deficiência. A inclusão é definida, nesse ínterim, como o movimento no sentido de colocar as pessoas com deficiência a conviver com as pessoas que não apresentam deficiência no mesmo espaço-tempo de interação. As mudanças necessárias para que essa inclusão ocorra visam sempre a que o meio em que a criança se move não lhe seja fator de restrição, constrangimento ou ameaça (Cosmo; Chicon, 2012).

Assim,

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados [...] (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

Eis uma evidente representação de abertura ao sentido de acolhimento e inclusão. Na Declaração de Salamanca, ambos os termos não configuram um paradigma social restritivo às pessoas com necessidades educacionais especiais¹³, mas abrangem grupos excluídos social e educacionalmente.

Observamos, portanto, que, ao se falar de uma educação inclusiva ou de uma escola inclusiva, não estamos anunciando um projeto pedagógico construído à parte das muitas disciplinas, dos espaços e contextos escolares. Na verdade, a palavra *inclusiva* apresenta-se como qualidade de uma educação e de uma escola que constrói suas ações pedagógicas, organiza seu espaço-tempo educacional, fundamenta-se, em termos conceituais, procedimentais e atitudinais, embasadas, sobretudo, no reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade e especificidades, ao mesmo tempo em que compreende que todos têm o direito de se desenvolverem como cidadãos críticos, conscientes e responsáveis socialmente na construção de uma sociedade e de um mundo mais digno para todos.

13. Com o passar dos anos e o avançar das discussões acerca da inclusão, determinados termos/conceitos foram sendo modificados e substituídos por outros, mais condizentes com o momento histórico e as reflexões realizadas. Já se usou a terminologia “pessoas portadoras de deficiência” ou “pessoas portadoras de necessidades especiais”, evidenciando um entendimento equivocado a respeito do sujeito como aquele que porta, que carrega a situação de deficiência, podendo deixá-la por vontade própria. Em 2001, por sua vez, os documentos do CNE/CEB, por exemplo, faziam referência às “pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (NEEs), identificadas por: dificuldades expressivas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares — podendo ser limitações não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas com condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes (Brasil, 2001). Atualmente, buscamos o uso da expressão “pessoas com deficiência” para dizer do sujeito que vive com uma deficiência continuamente.

Creemos e proclamamos que [...] as escolas comuns com esta *orientação inclusiva* são o meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e conseguindo educação para todos; além do mais, elas oferecem uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhora a eficiência e em última análise no custo-benefício de todo sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994, p. 9, grifo nosso).

A direção para a qual aponta a Declaração de Salamanca, nesse sentido, diz respeito à perspectiva inclusiva, à orientação inclusiva ou à qualidade inclusiva, que devem compor a essência da escola, as ações pedagógicas, as políticas públicas voltadas para o âmbito educacional, enfim, tudo que circunda e compõe a rotina da comunidade escolar. No entanto, provocar o transplante dessa essência inclusiva mostra-se como um trabalho árduo, dependente de muita luta social e histórica, haja vista que provoca a transformação cultural, a construção de um novo significado e novos sentidos de homem, de sociedade e de mundo, que vão transpassar as mais diversas estruturas e instituições sociais, inclusive a escola. Um primeiro passo — que vem sendo dado, principalmente pelas reformas políticas e educacionais motivadas pela participação e luta popular (Glat; Fernandes, 2005) — é o acesso de pessoas, até então segregadas, excluídas e marginalizadas socialmente, a espaços que antes lhes eram negados por uma cultura de discriminação.

Nesse sentido, pensar a questão do acesso à educação é fundamental, conforme afirma Mesquita (2007, p. 37), pois:

O acesso à educação, como um dos objetivos e metas principais das políticas de inclusão, já que faz parte de um projeto de sociedade da informação e da tecnologia, fez emergir uma busca incessante pela reformulação estrutural, organizacional e curricular da escola fazendo da educação inclusiva uma das principais ‘bandeiras’ que pode consolidar a inclusão social.

Para que se possa garantir aos alunos o acolhimento, o acesso e assim se faça a inclusão, são necessárias transformações estruturais em diversos níveis: físicas (adaptações de prédios e espaços comuns), pedagógicas (o currículo, os

métodos, os conceitos e significações) e, sobretudo, profissionais (professores e gestores da educação). Essas transformações devem ser vistas numa relação indissociável que leva à inclusão: o paradigma lança a questão que motiva as modificações no “sem-vida” (prédios e espaços físicos) para dotá-lo de vigor e energia, quando alunos, em sua diversidade, se sentirem acolhidos e incluídos no espaço-tempo socioeducacional travarem relações interacionistas repletas de significações. Aqui reside o professor e seu papel: “[...] a inclusão provoca o aprimoramento da formação dos professores e é também um pretexto para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos, culturas” (Mantoan, 1999, p. 23).

Este aprimoramento da formação dos professores, por meio de formação continuada, por exemplo, requer ações que impactem diretamente nas reais condições do contexto educacional e permitam a materialização da disponibilidade de recursos humanos, materiais e de infraestrutura para atuar em frente à demanda real.

3.1 Formação continuada e inclusão na Educação Física: diálogo com os autores

Especificamente em relação à Educação Física, Cosmo e Chicon (2012), analisando os anais do Conbrace/Conice¹⁴ entre 2000 e 2010, especificamente, os referentes aos Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) — “Formação de Professores e Mundo Profissional” e “Inclusão e Diferença” —, observaram que a produção de trabalhos relacionados com o eixo formação, Educação Física e inclusão, nesses documentos, é ínfima. Do universo de 364 trabalhos publicados (entre comunicações orais e pôsteres) ao longo dos dez anos, apenas seis versavam sobre *Educação Física-Formação-Inclusão* e, destes, somente quatro se referiam à formação continuada.

A informação de que são ínfimos os trabalhos nesse eixo é reforçada por Chicon, Peterle e Santana (2013), ao analisarem os principais periódicos no âmbito da Educação Física, e neles constatarem que, no recorte temporal de

14. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte.

2000 a 2010, dos 1.594 artigos publicados, apenas cinco apresentam discussão acerca da *Educação Física-Formação-Inclusão*. Desses cinco, somente dois versam sobre formação continuada.

A tabela a seguir apresenta os dados quantitativos observados em ambos os estudos:

Tabela 1 — Comparativo das publicações analisadas nos trabalhos de Cosmo e Chicon (2012) e Chicon, Peterle e Santana (2013)

Comparativo	COSMO E CHICON (2012)	CHICON, PETERLE E SANTANA (2013)
Publicações analisadas	Anais do Conbrace/Conice (GTT Formação de professores e Mundo profissional; GTT Inclusão e Diferença)	Periódicos: <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> (RBCE); <i>Revista Movimento</i> (UFRGS); <i>Revista da Educação Física</i> (UEM); <i>Revista Pensar a Prática</i> (UFG); e <i>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</i> (USP)
Período analisado	2000-2010	2000-2010
Total de trabalhos publicados	364	1594
Trabalhos que versam sobre Educação Física e Formação	109	55
Trabalhos que versam sobre Educação Física – Formação – INCLUSÃO	6	5
Trabalhos que versam sobre Educação Física – FORMAÇÃO CONTINUADA – Inclusão	4	2

Fonte: Cosmo e Chicon (2012) e Chicon, Peterle e Santana (2013).

Nota: Dados adaptados.

Os dois trabalhos bibliográficos aqui referenciados (Cosmo; Chicon, 2012; Chicon; Peterle; Santana, 2013) apontam, por um lado, o crescimento da Educação Física como eixo aglutinador de conhecimento e construtor de saberes no que tange à produção teórica e à formação acadêmico-profissional e, por outro lado, a ainda incipiente investigação e divulgação de pesquisas e trabalhos que proponham, discutam e analisem Formação, Educação Física e Inclu-

são, o que revela a necessidade de investimento na produção de novos/outros estudos nessa área.

Em Cosmo e Chicon (2012), assim como em Chicon, Peterle e Santana (2013), o tópico da fragilidade da formação docente na perspectiva da inclusão, seja ela inicial, seja continuada, apresenta-se como algo recorrente na fala dos professores: eles “[...] se consideram despreparados para atuar com a educação inclusiva” (Cosmo; Chicon, 2012, p. 11). Esse sentimento de despreparo é tratado pelos docentes como produtores de práticas equivocadas, carregadas de dúvidas e permeadas pela insegurança, haja vista a falta ou a mínima discussão a respeito da inclusão durante seus processos formativos, bem como a desvinculação desses conteúdos da realidade.

A questão do despreparo dos professores e professoras de Educação Física, no que tange à inclusão, é temática de discussão de Falkenbach *et al.* (2007), citados por Cosmo e Chicon (2012), em um dos artigos destacados nos anais do Conbrace/Conice. Segundo esses autores,

[...] o histórico da formação dos professores de educação física foi evidentemente técnico e pouco pedagógico, assim é patente a necessidade da área da educação física em estudar, pesquisar e fortalecer seus conhecimentos para o exercício da inclusão na escola (p. 9).

Chicon, Peterle e Santana (2013, p.13) corroboram essa análise ao afirmarem que

A queixa dos professores quanto à ‘preparação’ para atuar com vistas à educação inclusiva é recorrente e antiga e vem acompanhando a profissão desde o período em que ainda não havia, nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, a disciplina Educação Física Adaptada ou Atividade Motora Adaptada [...]. Atualmente, com essa falta suprida, a insegurança e dificuldade habitam outras lacunas do processo formativo/profissional. Por mais que a disciplina contribua para a formação do indivíduo, ainda assim é evidenciada pelos professores a necessidade de uma complementação. Outro aspecto a se destacar é o fato de que nem sempre há uma identificação dos futuros profissionais com essa área de atuação.

Isso significa que, apesar das modificações curriculares submetidas às formações iniciais em Educação Física, trazendo à tona discussões acerca da inclusão e da educação inclusiva e seus muitos desdobramentos, há questões que permanecem latentes, como é o caso da identificação dos futuros profissionais com a temática, com o trabalho inclusivo, bem como com o movimento que acontece no interior das escolas, que estão em constante mutação. Tendo em vista essas questões, é possível perceber que as ações de formação continuada, por si sós, não se limitam a suprir as lacunas formativas que emergem no decorrer da vida profissional do docente, haja vista que o professor está vulnerável às transformações sociais e históricas que conclamam uma revisão constante de seus conhecimentos e práticas.

É nessa perspectiva que os espaços de Formação Continuada se configuram, por vezes, como ambientes de enriquecimento e reconstrução profissional na medida em que possibilitam o debate entre a realidade educacional, com as práticas nela circunscritas, e as mais diversas teorias educacionais construídas na busca pela caracterização e solução das situações escolares que afligem o educador no seu exercício cotidiano.

Tangenciando a discussão acerca do despreparo dos professores de Educação Física em face à inclusão, Chicon e Cosmo (2012) observam, também, a frequência da manifestação de dúvidas e inseguranças dos professores ao lecionar para alunos com deficiência, na presença de outros alunos. Chicon, Peterle e Santana (2013, p. 13) afirmam, a partir dos estudos analisados, que a falta de experiência para lidar com alunos com deficiência, a precariedade dos estágios supervisionados nas formações iniciais, assim como a falta de interdisciplinaridade são fatores tidos como “[...] principais causadores de insegurança e dificuldades para a atuação profissional, tanto pelos recém-formados quanto pelos professores de carreira”. Nesse sentido é que Cruz e Soriano (2009, apud Cosmo; Chicon, 2012, p. 10) apontam que “[...] a formação deve — desde a graduação, com atenção especial ao estágio supervisionado — assentar-se na articulação entre teorias vivas, recheadas de cotidiano escolar e práticas pedagógicas que reflitam debates academicamente sustentados”. Em outras palavras, comunica-se o desejo pela articulação mais incisiva e constante entre Escola, Sociedade e Academia.

A prática reflexiva e dialogal é também abordada nos trabalhos em discussão, como possibilidade de constituição de espaços destacáveis de formação acerca da inclusão e de práticas inclusivas, assim como afirma Cruz (2003, apud Cosmo; Chicon, 2012, p. 8): “[...] a prática reflexiva sugere ser uma alternativa em potencial à constituição de ambientes favoráveis ao investimento coletivo em torno de um objetivo comum”. Ou seja, em ambientes em que a reflexão é a mola propulsora, os sujeitos colocam-se na situação de coparticipantes de um processo de análise de situações cotidianas e de teorias educacionais, criação de atividades e recursos pedagógicos, além da experimentação dessas construções coletivas. Todos se voltam, nesse sentido, para um objeto motivador – uma situação problemática, uma experiência crítica, uma prática controversa, um relato de sucesso – e têm a possibilidade de expor e argumentar seus pontos de vistas, de forma a ampliar o campo de aprendizagem. A prática reflexiva e dialogal torna-se uma experiência dinâmica como a própria existência.

Nessa linha de pensamento, Chicon, Peterle e Santana (2012, p. 14) argumentam que “[...] a formação continuada contribui para instrumentalizar a prática do professor, pois ela permite [...] reavaliar a prática docente, podendo, dessa forma, repensar e refazer a prática, possibilitando a produção de novos saberes/fazer”. Esse processo passa pela troca de experiências, diálogos e reflexões sobre a prática nos ambientes escolares, especialmente no que tange à inclusão, buscando validar suas ações pedagógicas ao confrontá-las com as diversas teorias educacionais, com a mediação de profissionais mais bem informados sobre as temáticas em discussão, assim como com as dinâmicas de reflexão-ação e apropriação crítico-reflexiva, que sustentem e enriqueçam o processo formativo.

Como a prática reflexiva é uma alternativa potencial na configuração dos grupos de Formação Continuada, a troca de experiência é relevante, pois, segundo Cruz (2003, apud Cosmo; Chicon, 2012, p. 6):

Parece que não se sentir sozinho é o primeiro passo para superar angústias decorrentes de chamamentos sócio-profissionais, como é o caso da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais para os quais não se constata a devida preparação – por maiores que sejam as controvérsias presentes nessa discussão.

Isso significa dizer que a Formação Continuada que permita a discussão de experiências pedagógicas traz consigo a necessidade de romper com o sentimento que muitos professores possuem de que sejam “ilhas docentes”, isoladas e solitárias em frente a um oceano de dificuldades e desafios. Cabe, portanto, a criação de ambientes de trocas de experiências que rompam com esse isolamento e levem os professores e professoras a se compreenderem como participantes de um processo amplo de difusão e construção de uma sociedade inclusiva e justa, iniciando, também, no ambiente escolar.

Sustentando esse ponto de vista, Falkenbach *et al.* (2007, apud Cosmo; Chicon, 2012, p. 9) afirmam que “[...] a escola, as secretarias, os cursos de formação de professores poderiam criar momentos em que os professores pudessem trocar experiências, falar sobre suas necessidades e refletir sobre possibilidades tão fundamentais na ação de incluir”. Mais do que um espaço físico, cria-se um espaço intelectual em que os sujeitos têm a liberdade de expor suas vivências particulares, angústias, sucessos e propostas pontuais para situações que se aproximam na diversidade e se comunicam na similaridade.

Em suma, a criação ou utilização de espaços formativos como ambientes de troca de experiência, valorizando as ações dos professores e permitindo a construção de práticas embasadas na realidade vivenciada por eles, bem como a oportunidade de externalização da subjetividade do trabalho docente delinham também como o “[...] protagonismo dos professores em ações de formação pode contribuir para superar as contradições vivenciadas por eles nos ambientes educacionais inclusivos” (Cosmo; Chicon, 2012, p. 12).

Por fim, tomando por referência Cruz e Ferreira, os pesquisadores Chicon, Peterle e Santana (2013, p. 10) chamam a atenção ao indicar que “[...] não se pode ignorar a história de vida dos professores envolvidos [...] porque de alguma forma influenciam a formação profissional”. O contexto histórico-social dos sujeitos em formação e a sua história de vida são importantes fatores explicativos da prática docente ao ajudarem a descrever os conceitos, valores e motivações individuais dos professores e professoras, refletidos no agir em sala de aula, no ser-professor. Aqui, principalmente, encontra-se o aspecto subjetivo que permeia o trabalho docente que abordaremos com mais profundidade posteriormente, mas que já se expressa como elemento a ser considerado imprescindível na configuração dos grupos de Formação Continuada ao diminuir a

distância entre os sujeitos que ali se organizam para aprimorar-se como professores e professoras e os conteúdos, técnicas e experiências a serem comunicados e experimentados.

Vimos até então os delineamentos da Formação Continuada em Educação Física, numa perspectiva inclusiva, indicados nas pesquisas publicadas tanto no Conbrace/Conice, quanto em algumas revistas científicas de relevância nacional na área de conhecimento em questão, na primeira década do século XXI. Em ambas as situações, percebemos, a partir dos artigos analisados, que a consciência da limitação, do não saber, da falta de conhecimento sobre a prática inclusiva diante da diversidade de alunos relacionando-se no mesmo espaço-tempo é um passo importante para o aprimoramento profissional por meio do diálogo com outras áreas do saber e de pesquisas vinculadas no meio acadêmico que apontam para boas experiências e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é válido destacar que “[...] a preparação decorrente de uma habilitação profissional obtida em um curso de nível superior é aprimorada tanto em função das vivências profissionais quanto dos investimentos acadêmicos futuros” (Cruz; Ferreira, 2005, apud Chicon; Peterle; Santana, 2013, p. 11). Aqui, duas situações de (re)construção pessoal-profissional são evidenciadas: encontramos a experiência docente como momento enriquecedor e extremamente significativo, ao possibilitar que o docente reconheça seus conhecimentos, faça uso deles e, na ausência de algum, reconheça a sua limitação e incompletude para buscar, de alguma forma, suprir essa necessidade. Encontramos, também, referência tanto aos cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento acadêmico e os grupos de Formação Continuada como “investimentos acadêmicos” (Cruz; Ferreira, 2005, apud Chicon; Peterle; Santana, 2013, p. 11) que, de forma específica — ao tratar de uma especialização ou tematização — reúnam conceitos, procedimentos e atitudes na busca da melhoria da prática pedagógica de professores em formação.

Corroborando essa abordagem, Falkenbach *et al.* (2007, apud Cosmo; Chicon, 2011) veem a formação dos professores como um dos alicerces para o sucesso da inclusão como estado de reconhecimento e interação dos sujeitos em sua diversidade.

Completando essas ponderações, trazemos Nascimento (2012), Souza (2013) e Chicon (2013) que, imersos em discussões semelhantes às que foram delineadas até aqui — apesar de se constituírem em contextos e experiências diferentes — apontam para conclusões convergentes e contribuem para entendermos o papel da formação continuada do professor de Educação Física numa perspectiva inclusiva, considerando como tais processos formativos impactam no seu exercício docente, bem como em sua subjetividade.

Primeiramente, evidenciamos a pesquisa de Nascimento (2012) que, ao buscar compreender os impactos da formação continuada na ação pedagógica inclusiva de professores de Educação Física, propõe a criação de tempos-espacos de formação em que seja valorizada a prática do professor, suas experiências e sejam elas o elemento direcionador e de (re)construção do conhecimento por meio da reflexão colaborativa e da análise coletiva dos contextos e situações por eles destacados, numa perspectiva de racionalização da prática.

Diz a autora:

Tivemos o ambiente escolar e a prática pedagógica como ponto de partida e ponto de chegada para o desenvolvimento do processo da **prática reflexiva**. Nesse processo, identificamos que o **protagonismo do professor** na ação de formação se encontra no estímulo à atitude crítica sobre os motivos do seu fazer pedagógico. É no exercício da docência e na reflexão acerca de sua prática que o professor de Educação Física pode **innovar e construir novas alternativas para desenvolver seu trabalho** (Nascimento, 2012, p. 104, grifo nosso).

Nascimento (2012) concorda com os autores aqui já citados, ao colocar em evidência os três elementos acima destacados: a prática reflexiva como estratégia de formação; o protagonismo do professor como definição dos papéis dos sujeitos que participam do processo formativo; e a busca pela inovação e construção de novos caminhos pedagógicos que garantam o acesso, a permanência e o aprendizado das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, na escola e na sociedade. Esses elementos ilustram, simplificada-mente, o espaço de formação continuada — Grupo Operativo de Formação (GOF) — como um ambiente para o debate e a resolução de situações,

apoiando-se em conteúdos científicos, além de experimentar e recriar estratégias e procedimentos pedagógicos.

É interessante destacar que, segundo a autora, o grupo não se identificou como “[...] um espaço de retificação ou capacitação para os professores suprirem as lacunas da formação inicial, mas como um espaço de influência mútua em que as discussões ali produzidas se articularam com as realidades vividas na escola” (Nascimento, 2012, p.104). Ou seja, antes de ser um ambiente de passividade por partes dos sujeitos, o GOF se constituía como um ambiente de troca de experiências, de diálogo, de reflexão, de criação e de ação.

[...] a troca de experiência foi o elemento-chave no processo, trouxe avanços no sentido de não só qualificar o trabalho docente, mas, também, de confirmar se a concepção, atitude e prática de ensino do grupo se aproximam ou não de uma educação voltada para atender à diversidade (Nascimento, 2012, p. 107).

A experiência de alteridade – de reconhecimento de si e do outro na sua diversidade e própria história – complementa o que vimos apontando, a importância do sujeito como motor e combustível da formação continuada que atenda a essa perspectiva reflexivo-colaborativa e, mais do que isso, traga à tona elementos muitas vezes desconsiderados em ambientes de formação mais tradicionais: a história de vida dos sujeitos, sua singularidade, suas vivências e memórias constitutivas do “ser-pessoa” e do “ser-professor”, sua subjetividade.

As diferentes realidades do contexto escolar narradas pelos professores participantes do GOF mostraram como a ação docente está vinculada à subjetividade. Sabemos que, durante a vida docente, toda a ação do professor se baseia em propósitos e é consequente de decisões que estão relacionadas com seu próprio mundo subjetivo (Nascimento, 2012, p. 105).

Nascimento (2012, p. 105) percebe que a “[...] ação de formação, quando articulada com os professores, pressupõe melhores respostas às reais necessidades deles”. Ou seja, quando o professor é dotado de voz e ela é ouvida, o vínculo entre o conhecimento científico e a experiência pedagógica do “chão da escola”

se estreita, o professor deixa de ser mero receptor, sai de sua “zona de conforto” e passa a valorizar e agregar novas ideias e desenvolver novas perspectivas.

Souza (2013), por sua vez, ao analisar outro grupo de sujeitos em formação continuada, também constituído sob a estratégia do GOF, compreende a prática reflexiva, assim como Nascimento (2012), como um meio para “[...] ajudar a sintetizar novas teorias capazes de oferecer diferentes perspectivas de análise sobre uma dada realidade, influenciando sua transformação” (Souza, 2013, p. 77).

O autor também aponta para a relevância da ação colaborativa entre os participantes do GOF: segundo ele, a atuação ativa dos participantes, que não se minimizavam ao papel de receptores de informação, alimentava o espaço de diálogo democrático, partilha e colaboração. Nesse sentido, não havia sentido falar de transmissão de conhecimento, mas de construção coletiva, de experiência partilhada de reflexão-colaborativa. O trabalho do grupo se constituía ao redor de um objetivo comum, para o qual todos se voltavam, refletiam, planejavam e estruturavam propostas de atuação, um exercício que, segundo Souza (2013), potencializa a ação docente ao promover o diálogo, a troca de experiência, a organização dos ambientes de aprendizagens em sua diversidade e a valorização dos companheiros, numa atitude de alteridade.

Ao escutar os docentes em formação, Souza (2013, p. 80) registra que estes

[...] pontuaram considerações significativas sobre os momentos de formação experimentado por eles durante a ação de formação organizada, demonstrando que se apropriaram de conceitos e valores que podem ajudá-los a implementar mudanças em sua prática docente – mudanças profissionais e pessoais.

Notamos nesse registro a sutil presença, mesmo sem referência direta, da ideia de (re)construção da subjetividade do trabalho docente possibilitada pela Formação Continuada em questão, pois leva o sujeito a repensar-se como indivíduo constituído histórico-socialmente e, diante de conceitos e valores diversos e de uma sociedade em constante mutação, reformular-se profissional e pessoalmente.

Por fim, a ação de formação analisada por Souza (2013, p. 80) é por ele avaliada como um “[...] instrumento ativo no processo de formação de professores para a educação básica na perspectiva da inclusão” e, por assim ser, é interessante que seja utilizada de forma mais abrangente como possibilidade metodológica em programas de formação continuada ofertados pelas redes de ensino.

Chicon (2013) é outro pesquisador que discutiu esta proposição de ação formativa que tem como pano de fundo a racionalização da prática ao instigar os docentes participantes desses espaços de reflexão e diálogo a entrelaçar teoria e prática, enriquecendo e nutrindo-as mutuamente.

Para esse autor, a constituição do GOF se deu, também, com a abertura de um espaço para narrativas de dificuldades, problemáticas e sucessos advindos de experiências docentes e ambientes diversos, haja vista que se encontravam na escola e na atuação do professor os pontos de partida e chegada da prática reflexiva. Chicon (2013, p. 112) assim completa a descrição do ambiente, da organização e da gerência do GOF:

Atuando de forma **ativa e colaborativa**, os professores participantes do GOF uniam-se para debater como resolver situações incertas e desconhecidas, o modo como **utilizar o conhecimento científico**, bem como **experimentar hipóteses** de trabalho e **recriar estratégias e/ou inventar procedimentos e recursos** para agir de forma ética e conveniente dentro da escola (grifo nosso).

Nessa perspectiva, corrobora-se o que vem se apontando até aqui a respeito desses ambientes: a relação de proximidade e compreensão por parte de seus pares das situações de sucesso e insucesso vivenciadas por eles no cotidiano escolar; a troca de experiência como modo de comunicação e de romper o sentimento de solidão em frente às dificuldades encontradas no exercício profissional; a busca pela relação, cada vez mais íntima, entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, na configuração de uma experiência racionalizada, de uma práxis.

Chicon (2013) fala também do protagonismo do professor diante do espaço-tempo de formação como uma estratégia propulsora que estimula a criticidade do próprio fazer pedagógico. É neste contexto — de reflexão e atuação —

que o professor de Educação Física se motiva para a busca e criação de novas práticas para sua prática docente.

Ao desenvolver um diálogo com Theodor W. Adorno (1903-1969), Chicon (2013, p. 114) afirma que

[...] tal como na atitude filosófica, a formação continuada também deve ser regida pelo amor, ou seja, pela força de construir sua identidade na relação com o outro e de assumir a busca do conhecimento como processo incessante de diálogo entre sujeitos de tempos diversos. Desse modo, o conhecimento também, portanto, pode propiciar uma oportunidade de encontro e reconhecimento com o outro, tal como experimentamos no GOF. No entanto, esse conhecimento não deve ser restrito apenas aos conteúdos específicos ou aos técnico-instrumentais da formação, mas deve ter como foco o horizonte de uma formação cultural ampla.

Fica evidente, portanto, nas palavras de Chicon (2013), a importância das trocas de experiência, histórias de vida, conhecimentos, práticas e valores, enfim, a importância do contato entre os docentes como forma de potencializar a (re)construção do conhecimento por meio do encontro, do diálogo e do reconhecimento do outro como sujeito ativo em seu próprio processo formativo. E completa:

[...] é na partilha com os outros, no diálogo com os colegas, na prática crítico-reflexiva, no pensamento negativo, alicerçados pela ciência e por um projeto de educação para a emancipação, que encontraremos as respostas que nos faltam para educar as crianças, isto é, para as incluir plenamente, com todos os seus direitos e as suas diferenças [...] (Chicon, 2013, p. 119).

Ainda a respeito da estratégia de experiência formativa denominada Grupo Operativo de Formação, Chicon (2013) destaca que a melhoria da educação passa não somente pela criação de ferramentas para ensinar os alunos, mas, sobretudo, por boas práticas e experiências de formação dos professores:

[...] Se tivermos bons professores, com qualidade na formação, com atitudes acolhedoras, nós teremos bons tra-

balhos com alunos na escola, tenham eles deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou não. Assim, ao propor a inclusão de alunos na escola, precisamos pensar também na inclusão dos profissionais (Chicon, 2013, p. 117-118).

Nesse sentido, assim como Souza (2013), Chicon (2013) sugere, embasado na avaliação positiva dos professores que participaram do GOF analisado, a ampliação e oferta de projetos de Formação Continuada com essa configuração, tendo em vista os interesses e necessidades dos docentes.

Toda essa discussão a respeito da tríade Formação Continuada, Educação Física e Inclusão nos leva a compreender que

Por mais adversas que possam parecer as condições de trabalho em nosso sistema de ensino, sua superação se dará à medida que nosso investimento sobre a escola aumente. É fundamental que a autonomia profissional seja exercitada no sentido de fortalecer a autoria de projetos pedagógicos que garantam o processo de escolarização de nossos alunos. Essa conjugação do **exercício responsável da autonomia**, com a **autoria de projetos pedagógicos efetivos**, pode sustentar a autoridade profissional do professor de Educação Física dentro da escola. A inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais é, neste sentido, uma provocação que não pode ser ignorada (Cruz; Ferreira, 2005, p. 178, grifo nosso).

Assim, tendo em vista as dificuldades existentes no cotidiano escolar e os diminutos momentos de diálogo e reflexão que os professores possuem para compartilhar suas vivências, angústias e dúvidas, o professor é convocado a sair do lugar de passividade social e tornar-se agente de mudança social — partindo de si mesmo e contribuindo para a emancipação de seus alunos — ao colocar sua prática pedagógica como objeto de reflexão, avaliação e transformação, para, responsabilmente, provocar a construção de um ambiente inclusivo, haja vista que é a diversidade/diferença, ou o respeito a ela, um dos grandes desafios que vivenciamos no cotidiano escolar atualmente.

4

A (re)construção da subjetividade: a complexidade de um macroconceito

A discussão sobre a formação continuada de professores de Educação Física, numa perspectiva inclusiva, coloca-nos, inevitavelmente, em contato com duas dimensões fundamentais da constituição do sujeito¹⁵, especificamente, do ser-professor: a dimensão histórico-social — tendo a cultura como elemento fundamental — e a dimensão intrínseca ao sujeito — aquela que constitui sua individualidade, sua história pessoal, seu caráter e personalidade.

Berger e Luckmann (2007), ao discutirem o conhecimento na vida cotidiana, compreendem a realidade como uma construção humana, em nível social, que se dá na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade na qual ele se inscreve, resultando em três processos de interação: a) na *exteriorização*, na qual a sociedade e suas estruturas são resultantes das ações dos indivíduos em convivência; b) na *objetivação*, por entender que a realidade objetiva existe independente da consciência dos indivíduos, haja vista que esta é anterior a ele; e c) na *interiorização*, compreendendo os indivíduos como produto da sociedade, na perspectiva em que eles internalizam conhecimentos, valores e

15. Tomamos por referência estas duas dimensões — a histórico-social e a intrínseca ao sujeito — a partir de Berger e Luckmann (2007) e a análise sobre a vida cotidiana como um processo dialético entre a realidade objetiva e a subjetiva. A dimensão histórico-social estaria relacionada com a realidade objetiva — referente à abertura do ser humano para o mundo — e a dimensão intrínseca ao sujeito associa-se à realidade subjetiva da sociedade — como interiorização das construções sociais.

atitudes dispostos socialmente e tomam decisões embasadas nesses padrões de vida.

Nesse sentido, é válido pensar os processos formativos imersos nessa relação dialética e em espiral¹⁶: um indivíduo recém-integrado à sociedade interioriza os paradigmas sociais que já estão presentes objetivamente, ao mesmo tempo em que é capaz, no decorrer de sua existência, de provocar mudanças nas estruturas dessa sociedade, exteriorizando uma nova ordem social que, posteriormente, será interiorizada por novos indivíduos, e assim sucessivamente.

Didaticamente, escolhemos tratar esses processos dialéticos agrupados em duas dimensões: a dimensão histórico-social, tendo por base o entendimento do processo de objetivação; e a dimensão intrínseca ao sujeito, referente ao processo de internalização. Entendemos, aqui, o encontro dessas duas dimensões — que evocam o processo de externalização — não como uma nova dimensão, mas como uma relação inevitável e que mantém viva a história da humanidade.

A dimensão histórico-social se dá na perspectiva de que os processos formativos acontecem por meio de encontros, que podem ser pacíficos e consensuais, mas que também podem ser de confronto, de discordância e contrassenso. Essa dimensão nos faz lembrar que, anteriormente ao sujeito, ao seu nascimento, existem uma cultura e uma história como entidades — quase que sobrenaturais — que se sobrepõem ao indivíduo, indicando ou ditando tudo aquilo que a sociedade estabelece como moral, ético, estético, técnico e cognoscível.

Por sua vez, a dimensão intrínseca ao sujeito diz respeito aos elementos que vão se acumulando e sendo construídos em cada indivíduo, advindos do contato com outras pessoas e da participação na sociedade, ressignificando o seu saber-fazer. É a formação interna do sujeito: valores, conhecimentos e habilidades são internalizados no decorrer dos processos formativos mais diversos, armazenados e convocados quando necessários para a atuação humana.

16. Tal entendimento se constitui a partir da crítica que Furtado (2002) faz à teoria de Berger e Luckmann: o processo de transformação da sociedade, das estruturas sociais e individuais não ocorre de uma hora para outra, mas vai sendo amadurecido durante a própria história, pois “[...] há uma dinâmica histórica que coloca os planos subjetivo e objetivo em constante interação, sem que necessariamente se possa indicar claramente a fonte de determinação da realidade” (Furtado, 2002, p. 96). Dessa forma, parece válido pensar em um processo que não seja cíclico, nem linear, mas que se faça espiralar e em expansão.

A dimensão histórico-social e a dimensão intrínseca ao sujeito se atravessam constantemente de forma mútua. Não podemos falar de uma sem que a outra seja mencionada indiretamente, haja vista que o sujeito em construção está inserido numa comunidade que se modifica conforme a participação e intervenção dele e de seus pares. Nesse sentido, a dimensão histórico-social ao mesmo tempo em que influencia diretamente a constituição do sujeito como membro de uma comunidade cultural, é também atravessada e modificada pela dimensão intrínseca ao sujeito por se abrir à reconstrução dos padrões, valores e conhecimentos armazenados socialmente na cultura e que permitem os processos de integração e interação social.

Os processos formativos, em sua diversidade, não fogem a esse modelo dialético de construção e reconstrução do sujeito. Eles compõem um dado social importante, pois refletem de forma direta o processo de externalização ou o encontro das dimensões, aqui já discutidos. É nos mais diversos processos formativos que a realidade objetiva é interiorizada, ao mesmo tempo em que se abre a possibilidade de novos contornos e formatos. Nessa perspectiva, buscaremos nos debruçar com maior afinco sobre o processo de interiorização ou a (re)construção da dimensão intrínseca ao sujeito, na medida em que queremos compreender de que forma os grupos de formação continuada de professores de Educação Física, tendo como foco a inclusão, potencializam mudanças na (re)construção da subjetividade do trabalho docente.

4.1 A subjetividade como macroconceito

A (re)construção da subjetividade tem sido abordada de diferentes formas e por estudiosos de áreas diversas — Psicologia, Pedagogia e outras áreas das ciências humanas — e sob diferentes dimensões (cognitivas, afetivas e emocionais). Nosso interesse reside no processo subjetivo que faz parte da construção da individualidade humana, desenvolvida nas relações sociais e históricas, essencialmente importantes para a compreensão do indivíduo como gênero humano. Procuramos também compreender a constituição do ser-professor como uma postura social assumida e vivenciada.

Para tanto, tomamos como ponto de partida a necessidade de conceituar, mesmo diante da variedade de compreensões, o termo *subjetividade*. A nossa

intenção, no entanto, não é engessar esse conceito a um único significado, mas provocar o diálogo com González Rey (1997, 1999, 2002, 2004, 2005a, b), apresentando suas compreensões e tecendo, assim, nosso entendimento.

González Rey¹⁷ (1997, 2002, 2004, 2005), tendo investigado áreas, como Saúde, Educação e Psicologia, desenvolveu uma Teoria da Subjetividade, embasada na perspectiva histórico-cultural dos estudos do psicólogo bielo-russo Lev Vigotski e da compreensão de complexidade comunicada por Edgar Morin, na busca de superação da visão fragmentada de sujeito que compôs a história da Psicologia (Gallert, 2010). Fundamentando-se nesses referenciais, González Rey propõe um direcionamento de observação dos sujeitos singulares e concretos, construídos numa perspectiva histórico-cultural, aberta à complexidade e ao diálogo crítico e reflexivo, e que se atente para as relações sociais nas quais o sujeito se insere no decorrer de sua existência.

Nossa opção pela abordagem de subjetividade proposta por González Rey (2004, 2005a, b) se dá, principalmente, por dois motivos principais: o *primeiro* reside na fundamentação na Psicologia Soviética Histórico-Cultural — advinda, sobretudo, dos trabalhos de Lev Vigotski —, que começa a ganhar espaço acadêmico a partir da década de 1970 de século antecedente, apontando para um novo olhar acerca da constituição do psiquismo humano, que perpassa a compreensão de que, necessariamente, há um atravessamento dessa experiência de constituição interna pela expressão cultural do sujeito no nível individual e social, envolvendo e sendo envolvido pelos momentos de ação e sentidos configurados na história (Rodrigues, 2009); o *segundo* motivo diz respeito, sobretudo, ao formato dos Grupos Operativos de Formação (GOFs) que estão no amago deste estudo, por se tratar de momentos dialogais, sustentados por ações de mediação, nas quais a realidade educacional vivida pelos docen-

17. Fernando Luiz González Rey (1949-2019), nascido em Havana, Cuba, desenvolveu por mais de 25 anos, estudos sobre a subjetividade na perspectiva histórico-cultural. Sua formação acadêmica compreendeu a graduação em Psicologia pela Universidade de Havana (1973), doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou em 1979 e pós-doutorado pela Academia de Ciências da União Soviética em 1987. Era docente do Centro Universitário de Brasília. Para ele, a subjetividade, mesmo não tendo sido abordada diretamente na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotsky, encontra nela bases fundamentais no que tange às relações de vivências humanas, às situações sociais de desenvolvimento e à compreensão de sujeito (Motta; Urt, 2009).

tes participantes retroalimentava as análises instrumentalizadas por conceitos fundantes — história, etiologias, tipologias e aspectos legais da inclusão de pessoas com deficiência —, com o intuito de ressignificar a prática pedagógica (Nascimento, 2012).

Por ambos os motivos, encontramos suporte na Teoria da Subjetividade de González Rey (2004, 2005a, b), devido à consideração dos aspectos relacionais, históricos e sociais, que contribuem para a construção do sujeito, num processo de humanização. Além disso, fizemos tal escolha por considerar que a organização e a executabilidade dos GOFs se constituíram como espaços-tempos de (re)construção subjetiva, no que tange aos aspectos pessoais e profissionais, haja vista a possibilidade de interação e trocas de experiências que são meios de produção de sentido importantes.

Tomando, portanto, a perspectiva histórico-cultural da Psicologia soviética e entendendo o indivíduo em um processo amplo de interação histórica e social, de forma ininterrupta, que produz novos sentidos e significados no desenvolvimento do contexto nos quais o sujeito está imerso e no qual sente e age, González Rey (2004, p. 137) define a subjetividade como:

[...] um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquica envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais.

Para o autor, a subjetividade não é um termo simplista, mas congrega uma diversidade de processos e dimensões da formação interna-externa do sujeito que moldam sua personalidade e determinam os modos de atuação social. Primeiramente, sublinhamos a importância do sujeito no que tange à subjetividade: para González Rey (2004), o sujeito é a matriz de toda a produção subjetiva, ou seja, sem ele a subjetividade não seria possível. Além disso, o sujeito não é mero espectador da realidade que o circunda, mas participa de sua história e interfere nas relações sociais nela produzidas.

Segundo Gallert (2010, p. 21), para González Rey, o “[...] sujeito assume um papel central, tanto nas questões de ordem individual como social, pois a maneira como as situações acontecem no cotidiano dos grupos sociais depende da forma como cada pessoa pensa, vive, sente, se manifesta, decide e encaminha suas ações”. É nessa perspectiva que González Rey vai de encontro à visão fragmentada e determinista de sujeito, compreendida de forma descontextualizada e desconexa das maneiras individuais com que ele experimenta a realidade. Em vez disso, aponta para a necessidade de pensar o sujeito em sua complexidade, na interação constante entre o individual e o social como formadores de si, do outro e da realidade.

Delineando melhor o conceito de subjetividade, González Rey (2004) destaca a relação entre as construções simbólicas e as emoções, manifestadas por meio dos múltiplos sistemas de linguagem e comunicação, como mecanismos do encontro e da interação entre as histórias de vida diversas. As muitas formas de manifestação dos sujeitos no contexto social demonstram a relação inseparável que existe entre o âmbito individual e o âmbito social no qual os indivíduos se inserem.

Compreendemos, dessa forma, a subjetividade como um produto da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, mediada pela emocionalidade e pela linguagem como formas de expressão e interação entre os sujeitos. Nesse sentido, destaca-se a perspectiva de construção presente no conceito de subjetividade à medida que compreendemos que ela não é um dado *a priori*, como uma estrutura biologicamente definida e definitiva, mas implica a simultaneidade entre o interno e o externo, entre o intrapsíquico e a interação social, haja vista que em ambos os instantes ocorrem produções de sentido e significado nos quais se integram o sujeito e a subjetividade social de formas variadas.

4.2 Discutindo as categorias do macroconceito: sujeito, sentido subjetivo, subjetividades e configuração subjetiva

A temática da subjetividade, discutida por González Rey (1997, 1999, 2002, 2004, 2005a, b), conduz o indivíduo e a sociedade a um encontro indivisível, no qual ambos atuam como constituintes e constituídos mutuamente. Fala-se, assim, das relações constituídas entre os sujeitos produtores e produzidos

pelos sentidos e significados do mundo. Cada relação estabelecida é única, cada processo de formação é singular, cada história de vida e experiência de mundo é particular. Por mais que elas venham a se atravessar no cotidiano, influenciando-se de diversas formas, ainda assim não se pode falar de subjetividades simétricas. Elas produzem, dessa forma, sujeitos extremamente diversos e plenos de sentido e significação. Nesse sentido, é válido pensar o conceito de subjetividade como algo amplo, macro, por essas relações serem tão complexas e agruparem uma diversidade de processos internos e externos capazes de produzir sujeitos únicos diante da multiplicidade no mundo.

Não podemos perder de vista que o entendimento de González Rey acerca da subjetividade aponta para duas questões cruciais: primeiro, a compreensão do psicológico humano perpassa os complexos processos de sentido e de significação que apontam para o seu caráter multidimensional; e um plano no qual se dá a articulação entre o individual e social. Ou seja, o entendimento da subjetividade relaciona-se com a apropriação sócio-histórica e cultural de sentido e significação que apontam caminhos para a constituição do sujeito e sua individualidade, ao mesmo tempo em que se faz numa dialética entre a presença individual, sua expressividade e participação ativa/passiva na construção sociolinguística do mundo e a sua presença parcelar numa totalidade social. Assim, ele vivencia ativa e passivamente as interações que vão lhe constituindo como participante do gênero humano.

Para melhor compreender esse macroconceito a partir de González Rey (2005b), discutiremos, a seguir, sobre as categorias elaboradas por ele: o sujeito, o sentido subjetivo, as subjetividades e a configuração subjetiva. Entendemos que a divisão didática proposta por ele se faz com o objetivo de facilitar a compreensão de um dado complexo que é a subjetividade, e não como forma de fragmentá-la, haja vista que estão intrinsecamente relacionadas (Figura 1).

Figura 1 — Esquema simplificado das categorias propostas por González Rey (2005b) para o entendimento do macroconceito de subjetividade



Fonte: Do autor.

4.2.1 O sujeito: produtor e produto dos processos formativos

Para compreender a subjetividade, escolhemos partir do sujeito como produtor, mas também como produto desse sistema complexo e em desenvolvimento ininterrupto, caracterizado pelas formações de sentido — que discorreremos adiante — que não se apresenta numa perspectiva universal, mas, ao contrário, indica a experiência humana, particular, situada histórica e socialmente, como um registro complexo no qual se produz sentido, seja pelo lugar no qual o sujeito está situado em relação às suas próprias experiências de vida, seja pela forma com que outros sentidos se entrelaçam na construção de novas vivências.

Historicamente, a ideia de sujeito já esteve fundida essencialmente a um “[...] princípio universal de inteligibilidade, consciência e ordem” (González

Rey, 2005a, p. 221), atributo caracterizador do sujeito racional e compreendido de forma intencional em tendências filosóficas da modernidade, que encontra base no racionalismo cartesiano.

Após um período histórico no qual o pensamento humano esteve extremamente atrelado à perspectiva divina, que concebia o homem, única e exclusivamente, como imagem e semelhança de Deus (teocentrismo), as transformações culturais da Modernidade fizeram emergir a nova interpretação e postura de sujeito em frente ao mundo e ao conhecimento: o antropocentrismo. O desabrochar da tendência social antropocêntrica, numa postura de valorização das ações, construções e compreensões humanas, colocava-se diante do questionamento da visão teocêntrica (Deus como centro de tudo), que moldou e movimentou todo o pensamento e sujeito medieval. O movimento cultural denominado Renascimento (séculos XV e XVI) contribuiu ativamente para essas transformações: inspirado no humanismo, ele possibilitou que se desenvolvesse uma mentalidade racionalista, disposta, com maior afinco, à investigação dos problemas do mundo, sendo necessário que o sujeito aguçasse sua capacidade de observação da natureza, dedicando mais tempo à pesquisa e à experimentação. O pensamento moderno, portanto, não tem a limitada intenção de conhecer a realidade, mas, principalmente, tem o desejo de traduzi-la em leis objetivas que orientem todos os fenômenos naturais que sejam passíveis de controle do homem sobre elas (Gallert, 2010).

A confiança na razão assume seu auge no século XVII: o racionalismo se configura como a atitude de quem confia nos procedimentos da razão e a privilegia como meio para conhecer a verdade (Abbagnano, 2007). É nessa confiança sobre a razão e a capacidade pensante do ser humano que uma pergunta ontológica milenar persiste: quem é o sujeito?

René Descartes (1596-1650) traz à luz o entendimento de que o sujeito — que é consciência e cognoscência — é o eu que pensa, centrado em si mesmo e que conhece e reconhece sua própria atividade e existência — a expressão desse entendimento encontra-se, sobretudo, na conclusão de Descartes perante a dúvida metódica: penso, logo existo. Nesse sentido, o sujeito tem total destaque e poder sobre os objetos do pensamento, a ponto de entender-se capaz de traduzir o mundo em leis racionais (Reale; Antiseri, 2004).

Por outro lado, John Locke (1632-1704) propõe outro olhar sobre o conhecimento humano e sua atividade de pensamento: enquanto Descartes concebia o pensamento como constitutivo e essencial do ser humano, Locke, fundamentado numa perspectiva empirista, questiona o inatismo, ao propor que a mente humana, ao nascer, é uma tábula rasa, significando que nela não há nada gravado e que essa escrita passa, fundamentalmente, pelos sentidos (Reale; Antiseri, 2005).

Independentemente do modo como o sujeito conhece, em ambos os casos essa constatação é inquestionável: ele conhece. Dessa forma, o diálogo entre as duas perspectivas foi mais um marco teórico-filosófico na história da humanidade, encontrando na ciência moderna a sua expressão mais fiel.

Nesse sentido, precisamos ter em mente uma relação intrínseca na Modernidade: o sujeito cognoscente está diretamente ligado à perspectiva de entendimento da ciência. Alguns elementos se relacionam para constituir essa significação: a ciência se configura como um processo de construção de conhecimentos experimentais que, formulando uma racionalidade científica, embasada em leis, axiomas e teorias sobre a realidade objetiva, possibilita aplicar exames empíricos que comprovem tais conhecimentos. Dessa forma, a racionalidade humana produz a ciência como sinônima da Modernidade, na qual a razão científica é capaz de indicar objetivamente o mundo e traduzi-lo em conhecimento passível de experimentação e comprovação racional.

Segundo González Rey (2005a), a ideia de sujeito da razão, um ser capaz de dominar a natureza e o seu próprio ser, produzindo verdades universais traduzidas em leis científicas, ditas inquestionáveis, criou raízes profundas na cultura do Ocidente, reforçando-se na ciência, política, educação e nas produções de sentido coletivo. Essa essencialidade do sujeito moderno, cuja força se encontra na racionalidade como aspecto universal, implica uma divisão estática do mundo em “bom” e “mau”, com quase nenhum valor ético ou moral, haja vista que ninguém se assume pertencente ao mundo “mau”, mas sempre como parte daquele que é “bom”. Para o autor, o sujeito universal, portanto, estaria associado, de forma direta, ao sujeito ideal, inspiração das construções éticas, políticas e religiosas do Ocidente e que permanecem enraizadas ainda hoje.

A compreensão de sujeito e subjetividade, para González Rey (2005a, p. 222), não surge na Psicologia por causa de sua passagem pela Modernidade, mas como “[...] resultado de sua assimilação da dialética marxista”. Ele afirma que:

O marxismo, pela primeira vez, representa o caráter histórico e social do homem, que supunha o trânsito de um sujeito universal, fechado dentro de um conjunto de categorias metafísicas, para um sujeito concreto, que mostra em sua condição atual a síntese de sua história social, não como acumulação, mas como expressão de uma nova condição.

Encontramos, então, uma nova concepção de sujeito que ultrapassa a essencialidade e a universalidade da Modernidade, que submetem o ser humano a tipos de ordem situada fora dele, como forças externas de opressão, e que o determinam de forma incondicional. Observamos, dentro da perspectiva materialista histórico-dialética¹⁸ de Karl Marx (1818-1883), a compreensão de um sujeito pessoal em busca de sua emancipação, ao perceber seu lugar na ordem social, as forças que o circundam e o oprimem e o que o determina histórica e socialmente. O aspecto histórico-dialético coloca o entendimento de sujeito em contato com a realidade que o circunscreve e não mais com formas transcendentais e universalizadas.

González Rey (2005b) aponta que, ao lado desse reconhecimento do mundo real, das relações estabelecidas entre os sujeitos e a historicidade desses processos, há também que se considerar, a partir das análises de Alain Touraine, o resgate do mundo interno do sujeito. Segundo González Rey (2005a, p. 224), esse resgate reafirma, na construção do sujeito, a centralidade da ideia de que “[...] o sujeito é um sujeito constituído subjetivamente, é um sujeito subjetivado

18. A concepção de história de Karl Marx funda-se sob o conceito de materialismo histórico e materialismo dialético. O materialismo histórico “[...] é a teoria segundo a qual a estrutura econômica de uma época determina a superestrutura ideológica (isto é, o conjunto das idéias religiosas, morais, políticas, jurídicas, estéticas etc. dessa época)” (Reale; Antiseri, 2005, p. 170). Por sua vez, o materialismo dialético diz respeito às mudanças que ocorrem com o desenvolvimento da história, de forma que “[...] toda realidade histórica [...] gera em seu seio ‘contradições’ que necessariamente levam à sua superação: a burguesia nasce de dentro da sociedade feudal, e será justamente a burguesia que [...] despedaçará os vínculos feudais doravante sufocantes e não mais suportáveis [...]” (Idem, p. 179). Assim, é a dialética a lei que desenvolve a realidade histórica e expressa as inevitáveis transformações que ocorrem na sociedade.

com capacidade de subjetivação de sua experiência”. O que identificamos aqui é uma representação dialética do homem, do sujeito, que não está mais centrada na concepção de controle do mundo por parte dele, mas na capacidade de optar, romper e agir de modo criativo, de forma que acaba por constituir sua própria subjetividade.

A representação dialética e complexa do sujeito nos comunica a duplicidade de sua presença no mundo: ao mesmo tempo em que falamos de um ser singular, estamos, inevitavelmente, falando de um ser social. Isso não quer dizer que a sociabilidade do sujeito configura sua determinação mecânica, mas representa parte de uma plurideterminação em que a ação desempenhada pelo outro tem sua participação, assim como sua própria atividade.

Evidenciamos, então, a perspectiva de sujeito como motor de seu próprio processo subjetivo, haja vista que sem ele não haveria razão para falar de subjetividade. Mas, dialeticamente, essa autoria é atravessada por outros protagonismos subjetivos que, no encontro e na relação uns com os outros, se transformam. O sujeito é, assim, o autor dos processos que vive, mas também se constitui neles. Sua consciência é consciência dos sentidos produzidos por ele, diante do outro e do mundo. Por isso é importante compreender que:

Reconhecer um sujeito ativo é reconhecer sua capacidade de construção consciente como momento de seus processos atuais de subjetivação, o que não significa que estes se ajustem a um exercício da razão; entre outras coisas, porque, a partir de nossa compreensão da subjetividade humana, as construções da consciência são produções de sentido, não construções racionais. O exercício da consciência pelo sujeito é, em si mesmo, um processo de subjetivação. A consciência, portanto, designa a ação do sujeito dentro de um espaço representado, suscetível à sua intencionalidade e reflexão, o que não quer dizer que o sentido desses espaços seja definido a partir de sua representação ou intenção (González Rey, 2005a, p. 226).

González Rey (2005a, p. 225) deixa clara a noção de sujeito que pressupõe a subjetividade: “O sujeito é constituído subjetivamente e suas ações são fonte constante de subjetivação que chega a ser constituinte dos próprios processos

nos quais se constitui”. Tal noção de sujeito se opõe às compreensões inatistas ou de orientação *a priori* que defendem a substancialidade das ações, como externalização de pulsões internas. Por outro lado, permite o entendimento de sujeito consciência-inconsciência, dialeticamente, como momentos diversos da experiência subjetiva que vão compondo o sentido subjetivo, pilar que discutiremos em seguida.

4.2.2 Sentido subjetivo: complexidade e dinamicidade

Um dos elementos centrais no entendimento da subjetividade, segundo González Rey (2005a), é o conceito de sentido subjetivo. À primeira vista pode parecer que os termos significado e sentido sejam sinônimos, mas é preciso evitar esse equívoco. O primeiro conceito — significado — refere-se a um consenso linguístico passível de registro em mecanismos de buscas e consultas, como os dicionários. São definições convencionais identificadas por um grupo social dentro de uma cultura específica e num contexto histórico. O segundo termo — sentido — encontra seu fundamento em Vigotsky (2005): fala-se de um agrupamento de situações psicológicas que emergem na consciência humana em contato com uma palavra, imagem ou fenômeno. Consiste na reunião de uma variedade de processos simbólicos e emocionais que singularizam a experiência comunicativa a partir das vivências e das histórias de vida de cada sujeito em particular.

[O sentido] é um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo das alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido [...]
(Vigotsky, 2005, p. 181).

Esses dois conceitos são cruciais: quando falamos do significado de uma palavra, estamos nos referindo àquilo que é estático e cujo consenso linguístico de um grupo sociocultural foi capaz de registrar, por exemplo, o significado da palavra “casa” — é comum os dicionários de Língua Portuguesa considerarem tal

palavra como referente ao edifício de formatos e tamanhos variados, destinado à habitação. Por outro lado, o sentido da palavra casa evoca uma série de outros fatores nos quais o significado a ela atribuído é um só. A esse fator unem-se a emocionalidade da pessoa e a sua história de vida, por exemplo.

Quando se menciona a palavra “casa” para um sem-teto, o entendimento inevitavelmente passa pela experiência vivida, ultrapassando o restrito significado usual: é interpretada por sentimentos como a esperança pela moradia, o conformismo com a situação vivida, a busca pela dignidade humana, entre tantas experiências que complementam ou reformulam internamente, no sujeito, o que se entende por casa. A situação se repete com todas as pessoas: os mais abastados financeiramente; os que acabaram de adquirir seu imóvel; para um locatário ou locador; para um desabrigado; enfim, para cada ser humano.

Para além desse exemplo genérico, podemos mencionar um dos termos que nos motiva neste estudo: professor. No domínio do significado, essa palavra circunscreve os profissionais da educação que agem em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos. Se compreendermos que o sentido representa uma maior complexidade e que, integrando ao significado outros elementos que esse não consegue abarcar, sabemos que o sentido da palavra professor depende incisivamente do sujeito que a menciona, pois as vivências escolares de cada um é fator importante na configuração desse sentido. Lembranças agradáveis ou não, no decorrer do processo de escolarização, são importantes nessa perspectiva.

Essa relação entre significado e sentido é discutida por González Rey (2005a, p. 127) ao buscar definir outro pilar de sua teoria: o sentido subjetivo. Segundo ele, tal pilar consiste na “[...] 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”. Tal instância da subjetividade humana representa a diversidade de formas pelas quais os sujeitos se relacionam com os outros no mundo, indicando, justamente, o elemento histórico-social anunciado em Vigostky (2005).

Os sentidos subjetivos representam complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida e que podem estar envolvidos em configurações subjetivas

vas distintas. Os sentidos são capazes de reorganizar-se diante dos tipos de emoções e de processos simbólicos produzidos pelo sujeito em uma atividade concreta (González Rey, 2005b, p. 41).

A complexidade e dinamicidade características dos processos que constituem a subjetividade humana dialogam com a capacidade dos sujeitos e seus grupos de produzir sentidos subjetivos. Para González Rey (2005a, p. 164),

[o sujeito] por meio da produção de sentido subjetivo no exercício do pensamento produz permanentemente novas opções no uso da linguagem, assim como operações que modificam o sentido da linguagem que usa, o que abre alternativas construtivas na realidade que vive, além de ampliar sua visibilidade sobre novas zonas dessa realidade.

A produção de sentido representa, portanto, a dinamicidade da subjetividade. O mundo sai da quietude dos significados preestabelecidos e, no confronto entre os sujeitos e suas mais diversas histórias e experiências, produz uma nova ordem de sentidos para sua existência. Não há garantia de congruência com o significado, nem mesmo a uniformidade entre os sujeitos que participam do confronto e do diálogo. E nem é esse o objetivo final. Mas é essa a produção de sentido subjetivo, geradora de movimentos, rupturas, continuidade e discontinuidades, transformação da vida social. Ela produz modificações nos sujeitos e, conseqüentemente, nos espaços sociais. É uma relação dialética entre o individual e o social, próximo pilar que discutiremos.

4.2.3 As subjetividades: individual e social

Para além do próprio macroconceito, o termo subjetividade volta ao cenário discursivo para delimitar outra categoria fundamental: pensa-se agora na relação individual e social como constitutiva do sujeito. Como um conceito amplo e complexo, percebemos até então o contato indissociável entre o sujeito que age e transforma o mundo e, ao fazer isso, transforma a si próprio, e a produção de sentidos subjetivos, numa perspectiva interpretativa daquilo que o circunscreve e o interpela. Esse contato dialético do sujeito e o seu meio é um dado recorrente e que se configura como importante tema na compreensão da

subjetividade. Dessa maneira, ao retomarmos o termo como categoria, estamos falando, justamente, da constituição individual e social do sujeito.

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que de um lado nos identifica, por ser única; e de outro lado nos iguala, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Essa síntese – a subjetividade – é o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais (Bock; Furtado; Teixeira, 2008, p. 23).

Percebemos, nas palavras dos autores, a menção a duas instâncias fundamentais na constituição da subjetividade: o individual, como lugar da síntese de todo movimento circunscrito; e o social, como espaço de interação e manifestação dos sujeitos. Não é possível falar de subjetividade, nessa perspectiva, sem dialogar com essas instâncias constitutivas, que González Rey (2005b) entende como categorias.

Segundo González Rey (2005b), a relação entre o indivíduo e a sociedade é indivisível. Para compreender essa relação, o autor estabelece, didaticamente, a categoria subjetividade individual e subjetividade social como instâncias fundantes do sujeito. Como já mencionamos, o ser humano não se constitui de forma isolada do universo de sentido e significação que caracteriza o mundo histórico e social no qual se encontra. É por essa interação com o mundo que o indivíduo acumula e internaliza conhecimentos, valores e atitudes, ao mesmo tempo em que, por sua participação na sociedade, em meio à historicidade da vida, dota-se da potencialidade de modificação do espaço e das relações estabelecidas.

A exemplo dessa investigação, os tempos-espços destinados à formação continuada de professores, bem como a sala de aula e o próprio cotidiano escolar nos quais eles estão imersos, apresentam-se como ambientes de cruzamento e interação entre as subjetividades individuais dos sujeitos que ali se

relacionam. Os sentidos e significados constituídos internamente se expressam na dialogicidade — nas relações estabelecidas — e geram novos sentidos e significados, indissociáveis da historicidade dos sujeitos relacionados.

Assim, González Rey (2005b) define como subjetividade individual os processos e organizações intrapsíquicos do sujeito, que contemplam, sobretudo, as histórias diferenciadas desses indivíduos. É importante pontuar que essa explicação, por mais que tente se fazer completa, exige a delimitação de um espaço social de interação onde as representações sociais, os mitos, as crenças, a moral, a sexualidade, entre outros aspectos, se encontram e se atravessam, materializados nos discursos e nas produções de sentido.

González Rey (2005b) observa que a identidade pessoal consiste num produto, em desenvolvimento, da sociedade e da própria ação do sujeito nessa sociedade. Essa compreensão evoca a perspectiva histórica em que o ser se constitui, haja vista que a identidade da pessoa humana se faz no encontro das forças sociais que se impõem sobre o sujeito e sobre as quais ele também opera. Ele se faz a si mesmo, ao mesmo tempo em que produz a realidade.

Por sua vez, considerando o aspecto social que emerge da constituição individual do sujeito, faz sentido o discurso sobre a subjetividade social, como um espaço complexo de interação, ao invés de uma instância “objetiva”, completamente externa aos indivíduos e que só tem função determinante sobre eles. A subjetividade social se caracteriza como um processo não universal no qual o sujeito é constituinte, mas também é constituído. Isso significa que não há uma única forma de manifestação do indivíduo e da sociedade, mas cada um age de modo diferenciado, tomando como referência a imersão histórica desses sujeitos e as possibilidades que o meio lhes oferece. Nesse sentido, esclarece González Rey (2005a, p. 203):

Ao falar de subjetividade social não estamos definindo uma entidade portadora de características universais, estáticas, algo dado de uma vez e para sempre, senão que estamos definindo o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social.

Cada espaço de interação e de ação humana se faz diferenciado pela subjetividade social presente de forma diversificada, haja vista que, nesses ambientes, atuam sujeitos com subjetividades individuais singulares, o que produz, no convívio com os demais sujeitos, interferências mútuas (Gallert, 2010). Essa diversidade de configurações se dá em virtude dos motivos que fazem os sujeitos se encontrarem e se relacionarem, manifestando sentidos subjetivos diferenciados, dependendo do fenômeno vivenciado em grupo, o que, por sua vez, revela as experiências anteriores e atuais, expressando sua historicidade.

A subjetividade social como um sistema complexo exibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais. Assim, por exemplo, na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola (González Rey, 2005a, p. 203).

De forma similar ao exemplo do autor, podemos refletir sobre a subjetividade social dos espaços de formação continuada de professores e perceber quão complexo é esse sistema. Nesses espaços, os professores, de diferentes ambientes escolares, relacionam-se e discutem conteúdos, práticas e valores que potencialmente possam contribuir para a qualificação de seu trabalho docente. Esses professores, no entanto, não possuem somente a escola como ambiente social de constituição subjetiva, mas experimentam situações diversificadas nas instâncias econômicas, sociais, familiares, religiosas, entre outras, que se integram ao processo formativo de sujeito e alteram até mesmo o processo formativo de outros sujeitos.

Parafraseando González Rey (2005a), podemos dizer que esse conjunto de sentidos subjetivos advindos de diversos espaços de interação social e que vão sendo traduzidos internamente pelo sujeito e comunicados a outros pela linguagem e pelas ações, quando reunidos, produzem de forma única e diferenciada a subjetividade social dos espaços de formação continuada de professores. Ao falarmos dessa organização da subjetividade social, inevitavelmente, precisamos adentrar em outra categoria, aqui já interpelada: a configuração subjetiva.

4.2.4 Configuração subjetiva: organização dos processos subjetivos

A configuração subjetiva dialoga fundamentalmente com os outros pilares de forma umbilical, por se tratar de uma organização sistêmica e complexa de cada pessoa nos espaços de interação e convívio mais diversos. Integram-se aqui os sentidos subjetivos, a experiência relacional e emocional e todos os mais diversos conhecimentos que congregam na construção da personalidade individual. Assim define González Rey (2005a, p. 203-204):

[...] não tenho hoje uma alternativa melhor para me referir às formas de organização da subjetividade social que a de configuração, categoria que tenho utilizado para definir a personalidade como forma de organização da subjetividade individual. Diferente de outras categorias que têm surgido como universais dentro do pensamento psicológico, a categoria de configuração não se define por conteúdos universais, nem por processos únicos de caráter universal, senão que constitui um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual. Precisamente, considero que o valor heurístico desta categoria está em sua elevada flexibilidade, e no fato de representar um elemento que se constitui no funcionamento de um sistema, pois as configurações são um elemento de sentido dentro do comportamento atual de um sistema subjetivo, seja este social ou individual e, ao mesmo tempo, podem alterar sua forma de organização ante a emergência dos sentidos e configurações que passam a ser dominantes dentro do momento atual da ação do sistema.

A configuração subjetiva, nesse sentido, toma como referência a ação, a reflexão e a interação dos sujeitos nos seus ambientes de convívio social. Nesses espaços nos deparamos com a junção de uma diversidade de sentidos subjetivos, produzidos pelo sujeito que participa desse momento de interação. As experiências e atividades advindas do cotidiano, bem como as histórias de vida manifestam as configurações subjetivas que constituem cada sujeito em seus diferentes espaços de convívio.

[...] os elementos de sentido que integram a configuração subjetiva de um espaço social concreto estão de forma permanente relacionados a elementos de sentidos procedentes de outras zonas e espaços da vida social que afetam os membros de cada agência social, os quais na sua condição de sujeitos, empreendem novos caminhos, que acabam sendo elementos de transformação no status que o engendrou (González Rey, 2005a, p. 204).

Entendemos, nessa perspectiva, que as configurações subjetivas não são estáticas, rígidas, pétreas. Ao contrário, são processos dinâmicos e complexos que se alteram conforme as relações e as transformações históricas e sociais. Nesse sentido, cabe uma investigação que procure desvelar essas instâncias de transformação, como é o caso dos espaços-tempos de formação continuada, em que sujeitos, embebidos de sentidos subjetivos próprios, se relacionam e configuram modos de agir, pensar e interagir com outros e com o mundo, transformando as que já carregam consigo ou construindo novas formas de manifestação.

A reflexão que se segue caminha na perspectiva de compreender a subjetividade a partir dos quatro pilares ou categorias propostas por González Rey (2005a, b), atentando-se, mais especificamente, ao trabalho docente e seu diálogo com a formação continuada, num processo de retroalimentação e (re)construção.

5

Subjetividade do trabalho docente: a constituição do “ser-professor”

O caráter complexo e multifacetado da subjetividade, como vimos até então, permite-nos pensá-la sob diferentes situações e contextos humanos, como um processo de construção e reconstrução do sujeito, dos sentidos que ele atribuiu ao mundo, das relações que ele estabelece com os outros e consigo, assim como da maneira como ele organiza internamente as experiências realizadas e, fundamentado na relação indissociável dessas múltiplas instâncias, age socialmente. Nosso objetivo, no entanto, restringe-se à experiência docente e escolar, constituída como espaço-tempo de reflexão, de humanização, de profissionalização e de construção do eu — principalmente do “eu-professor” ou do “ser-professor” — que se compartilha e transmuta em novos/outros sentidos para reformulações individuais e coletivas num contexto de formação e de atuação.

A relação entre subjetividade e a formação docente, nessa perspectiva, mostra-se latente, no sentido de que aponta para uma variedade de questões que congregam para o reconhecimento do indivíduo com a profissão, para as próprias sustentações das práticas docentes relacionadas com a postura social do sujeito, para as experiências formativas traduzidas no exercício docente e para o entendimento de continuidade ininterrupta de uma formação pessoal e coletiva, caminhando na direção de uma identidade profissional e de uma prática pedagógica consciente e aberta à (re)construção constante (Arroyo, 2009).

Pensando nesses aspectos, é de fundamental importância destacar que: a) “ser-professor” é um processo de construção contínua, realizado, sobretudo, na trajetória de vida do sujeito que se faz anterior e posterior à atuação profissional e à sistematização interna de saberes e técnicas que, por sua vez, são importantes instrumentalizadores da ação e da identidade docente; b) “ser-professor” é dotar-se de uma multiplicidade de saberes e reconhecer-se como dotado de uma especificidade profissional que tem espaço e função social marcante; c) “ser-professor” é “ser-humano” e, por assim ser, é dotar-se de uma história, de uma cultura, de uma posição social que se incorpora umbilicalmente e determina olhares sobre o mundo, sobre a vida, sobre aprendizagem, sobre as pessoas, sobre si mesmo.

Nessa perspectiva, podemos tangenciar um diálogo com o estudo autobiográfico¹⁹ realizado por Figueiredo (2010), sob o título *Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física*, aliando as potencialidades da formação de professores de Educação Física num contexto socializador de experiências, dúvidas, saberes e técnicas, em prol da identificação social, da identidade profissional, do pertencimento ao contexto docente e das relações que se estabelecem nesse ínterim.

Figueiredo (2010, p. 154) sustenta o entendimento – aqui também apresentado – de que as identidades — e, no caso desta investigação, as subjetividades — “[...] são formadas e transformadas por um processo contínuo, permitindo que os sujeitos assumam identidades diferentes e momentos diferentes, compondo-se não de uma única forma, mas de várias identidades”. Ressaltamos, dessa forma, que a identidade docente dialoga intensamente com os valores subjetivos e individuais — que passam por uma construção coletiva e uma apropriação pessoal, histórica e cultural —, com as histórias de vida e as concepções de homem, de sociedade e de mundo de cada professor, com os saberes, com as técnicas, com os medos, angústias, sucessos e desejos de cada sujeito, num casamento indissolúvel.

19. O estudo autobiográfico — releitura do estudo biográfico, na perspectiva proposta por Josso (2004) — diz respeito ao processo de inserção na trajetória de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio do recurso narrativo, possibilitando, num tom reflexivo, articular tais experiências vividas com conceitos e outras empirias, buscando compreender uma temática.

Citando sua tese de doutorado²⁰, defendida em 2004, Figueiredo (2010) afirma a incidência significativa que as experiências provocam nos processos de construção e reconstrução de identidades, durante a formação docente — no caso específico estudado, da formação inicial em licenciatura em Educação Física. Experiências estas advindas dos vários momentos sociais dos quais o sujeito participou na sua trajetória de vida, as brincadeiras realizadas na infância, os modelos de docência com os quais o aluno se deparou no decorrer da vida escolar, as atividades intra e extraescolares, entre outras.

Segundo Figueiredo (2010, p. 157), as experiências sociais “[...] incidem nas mudanças identitárias dos alunos em formação de modo singular, quando eles conseguem articular essas experiências com os saberes normativos inerentes à formação profissional [...]”. Isso significa que tornar-se professor é um processo que está imbricado, de modo conflituoso. De um lado uma gama de saberes e técnicas profissionais e curriculares, sistematizados numa formação inicial, por exemplo, e, do outro, uma gama de experiências pessoais e sociais que dão sentido às escolhas, às aproximações e distanciamentos do sujeito com uma determinada prática ou conteúdo.

Nesse contexto conflituoso, Figueiredo (2010) aponta para a necessidade de se constituir um tipo de formação — inicial e/ou continuada — que instigue os professores a construir outras relações consigo, com o mundo do trabalho e com os saberes.

Considerando essa outra configuração no campo da educação física, os sujeitos (professores) se deparam com a necessidade de construir/gerir novas relações, diferentes daquelas identificações ligadas apenas ao esporte, indicadas por cultura e relações sociais preexistentes, nas quais as relações com os saberes têm sido reguladas por fatores sociais externos ao trabalho pedagógico (Figueiredo, 2010, p. 164).

Essa construção identitária — debatida por Figueiredo (2010) no âmbito da Educação Física —, esse tornar-se e reconhecer-se professor, solicita uma no-

20. Tese de Doutorado em Educação intitulada *Experiências sociais no processo de formação docente em educação física*, defendida pela Universidade Federal de Minas Gerais.

va postura docente pautada na consciência reflexiva e num relacionamento diferenciado com o saber e com o trabalho docente: é preciso que se desenvolva, para além da prática esportiva e das experiências corporais, atividades dialógicas, de argumentação, de experimentação, de verificação, estabelecidas numa relação consigo, com o outro e com o mundo, capazes de provocar a consciência social, política e cultural do professor e do educando.

Dessa forma, é importante compreender que a relação com o saber, conforme compreende Figueiredo (2010), é epistêmica, identitária e social. É *epistêmica* porque o sujeito em formação, num determinado momento, se depara e se relaciona com um saber-objeto, um saber-clássico, construído e transmitido social e historicamente como fundamental. É *identitária* porque o sujeito relaciona os conteúdos de sua aprendizagem com suas histórias e sua trajetória de vida, dotando-se da capacidade de moldar sentidos para o mundo, para o outro e para si mesmo. É *social* tendo em vista que o sujeito está presente numa realidade que ultrapassa os limites de sua corporeidade e, por assim ser, expande seus sentidos singulares e identitários nas relações estabelecidas com o mundo e com os outros. Assim sendo, “[...] considerar a dimensão social imbricada nas dimensões epistêmica e identitária é compreender que tanto a relação do sujeito com o saber quanto a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo são relações sociais em um mundo social (Figueiredo, 2010, p. 166).

Essa relação com o saber, ainda que sob outra perspectiva, também é abordada por Maurice Tardif (2002), ao buscar identificar e definir os múltiplos saberes que compõem a atuação docente, assim como a relação professor-saberes docente, sublinha, justamente, o aspecto plural que, para o autor, emerge como uma definição epistêmica — relacionando formação profissional com as organizações disciplinares e curriculares, além das experiências de vida e do trabalho docente.

Para Tardif (2002), os saberes docentes se dividem em: a) saberes da formação profissional; b) saberes disciplinares; c) saberes curriculares; e d) saberes experienciais.

Os saberes advindos da formação profissional correspondem ao conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições formais de ensino, no

âmbito da formação docente. Os saberes disciplinares, por sua vez, são as variadas áreas do conhecimento que dispõem a sociedade e que integram as instituições de ensino sob a forma de disciplinas dos cursos de formação. Já os saberes curriculares são aqueles dos quais a escola seleciona, categoriza e traduz os saberes sociais em cultura erudita, por meio de discursos, objetos, conteúdos e métodos pré-selecionados. Por fim, os saberes experienciais ou práticos dizem respeito aos saberes resultantes do trabalho docente, da vivência cotidiana, que, no contato com o meio social, produzem um saber-fazer e um saber-ser correspondente da experiência individual e coletiva realizada.

A compreensão de Tardif (2002) nos aponta para a heterogeneidade do saber docente, que não se realiza em plenitude nos âmbitos da instituição formal de educação superior inicial, mas que congrega uma variedade de aspectos históricos, culturais, sociais, epistemológicos, institucionais, que formaliza e sistematiza um saber, amplo e complexo, presente no processo de ensino e de aprendizagem. Compreender essa heterogeneidade de saberes que dialogam na formação docente, na prática do professor, torna-se um primeiro passo para qualificar e potencializar as ações pedagógicas desenvolvidas por ele, além de ampliar o entendimento de docência e de “ser-professor”, extrapolando os limites da formação técnico-acadêmica — que é fundamental — alcançando os aspectos sociais e culturais que também perpassam tal contexto.

Sobre a perspectiva técnico-acadêmica, há uma importante questão, no que tange à profissionalização docente, afirma Arroyo (2009, p. 23):

[...] a autonomia docente requer a consciência de que a profissão exige conhecimentos complexos; o professor deve se reconhecer como profissional específico. [...] afirmar a especificidade da educação e dos saberes profissionais pode significar a defesa da superioridade qualitativa do saber específico aprendido nos cursos de formação e, sobretudo, na prática educativa. Por aí, a categoria encontra mais uma estratégia de defesa de si mesma, de suas condições de trabalho, de sua carreira e seus salários, de seus tempos de estudos, pesquisa e coordenação. De sua condição de profissionais.

“Ser-professor” não se traduz, portanto, numa missão vocacional, atrelada a uma imagem de mestre divino, evangélico e salvador, que ainda hoje pare-

ce ser justificativa para as políticas de valorização salarial dos profissionais da educação básica, fazendo, no ofício docente, cruzarem-se traços sociais, afetivos, religiosos e culturais que não se apagam facilmente, devido à sua construção histórica e sob os quais se tecem explicações do que é “ser-professor” (Arroyo, 2009).

O aspecto da profissionalização docente requer posicionamentos, lutas e reconhecimento da complexa qualificação que a atuação do professor solicita. É um exercício político, de conscientização e reflexão da postura do profissional da educação, que passa pela formação, seja ela inicial, seja contínua. Mas vale ressaltar que a formação docente não se constitui somente por acumulação de cursos, de conhecimentos e técnicas, mas também se realiza na reflexividade crítica do trabalho, dos resultados obtidos, das dificuldades encontradas, das experiências compartilhadas, enfim, das ações que provocam uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Eis a justificativa para, além dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, sublinhar também os saberes experienciais como fonte da formação docente, como aspecto importante para a constituição do ser-professor (Nóvoa, 1995).

Por fim, cabe ressaltar que a ação docente não se separa daquilo que se é como pessoa, como indivíduo social e historicamente construído. Sobre essa questão, Arroyo (2009, p. 199), entendendo a cultura profissional como um tecido de múltiplos fios, numa pluralidade cultural latente, afirma que ser-professor é algo que mistura “[...] o que se pensa, se sente, com auto-imagens, com possibilidades e limites, com horizontes humanos possíveis como gente e como grupo social e cultural”. Dessa forma, é relevante compreender que o exercício da profissão docente não se isenta das construções e experiências pessoais e sociais do indivíduo que se assume, se reconhece e se constitui professor.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) reafirma e coaduna com a relação indissociável entre o exercício da profissão docente e a subjetividade do sujeito-professor e ainda reforça a importância de uma formação que promova espaço-tempos de interação entre as dimensões pessoal, social e profissional, pautadas, sobretudo, pela troca de experiências e pelo diálogo reflexivo. Segundo o autor, ao ignorar tal necessidade, os cursos de formação inicial e os ambientes de formação continuada de professores distanciam os docentes do protagonismo que lhes seria cabível, possibilitando-lhes tornarem-se sujeitos de sua própria formação.

Urge, portanto, considerar que o desenvolvimento pessoal não pode e nem deve estar apartado do desenvolvimento profissional, mas, pelo contrário, precisam caminhar indissociáveis, numa relação de retroalimentação.

Pensando nesses múltiplos aspectos concernentes à constituição do ser-professor, é que nos propomos analisar a subjetividade — até então apresentada sob a perspectiva e as categorias da Teoria da Subjetividade de González Rey (2004, 2005a, b) — sob o viés do trabalho docente, buscando compreender como ela se relaciona no processo de construção e reconstrução do papel e da atuação do professor nas práticas pedagógicas, sobretudo, a partir da experiência da formação continuada.

5.1 A subjetividade do trabalho docente em debate

Para discutir a subjetividade do trabalho docente, precisamos ter em mente que não existe simplicidade ao redor dessa discussão, mas, pelo contrário, há uma série de instâncias complexas que se atravessam e interagem nessa temática. Para essa reflexão, portanto, optamos por um diálogo com as categorias de González Rey (2005a, b) direcionando o olhar sobre o trabalho docente, naquilo que Saviani (2012, p. 12), classifica como “trabalho não material” tratando-se da “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades”.

Ao tratar da subjetividade do trabalho docente, estamos nos referindo aos processos constitutivos do “ser-professor”, ou seja, a um saber-fazer que se incorpora e se modela no decorrer de toda a trajetória de vida pessoal, educacional e profissional (Tardif, 2002). Não é demais ressaltar que esses processos não findam, mas continuamente são tocados por experiências histórico-sociais que levam a modificações nas atitudes, conhecimentos e práticas realizadas no exercício profissional.

Na busca de uma compreensão sobre a subjetividade do “ser-professor”, procuraremos nos valer das categorias de González Rey (2005a, b) como indicações interpretativas da complexidade que se encerra nesse tema, a saber: a) o sujeito como ser histórico e social, anterior e concomitante com a profissão; b) o sentido subjetivo e a interpretação do mundo, aspectos esclarecedores do posicionamento do sujeito perante a realidade; c) as subjetividades individuais

e sociais que atravessam e são atravessadas pelas diversas instâncias e tempos; e d) a configuração subjetiva como representação sistêmica da ação dos sujeitos do mundo.

O primeiro tópico carrega-se de uma clarividência: falar da subjetividade evoca o sujeito e, por assim fazer, evoca, também, sua história de vida. A constituição do “ser-homem” ou “ser-mulher” é a primeira transformação social pela qual o indivíduo passa. Ele humaniza-se na sociabilidade, mediada pela linguagem e pela razão. Assim acontecendo, as diversas experiências sócio-históricas vão sendo agregadas e contribuem na formação da pessoa: a vida estudantil, a relação familiar, a imersão em instituições, como a Igreja, o mercado de trabalho, enfim, todos esses processos relacionais contribuem para a formação, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e crenças que caracterizam o sujeito e, de alguma forma, o definem.

“Ser-professor”, na perspectiva do sujeito, é mais do que o indivíduo que se porta em frente a uma sala de aula ou quadra. Essa é apenas uma das instâncias espaço-temporal que o constitui como tal e onde, de forma direta, se faz o reconhecimento de seu título. “Ser-professor”, no entanto, comporta as mais diversas situações do passado e do presente que colaboram para a constituição interna-externa do docente, quer seja o modelo de professor do qual se deseja aproximar ou se afastar, advindo de experiências estudantis e profissionais, quer seja os conhecimentos e habilidades construídos e exercitados no decorrer da formação inicial/continuada, ou mesmo das trocas no ambiente escolar e não escolar.

Tal constituição do sujeito nos leva ao segundo tópico: falar da sua subjetividade evoca a produção de sentidos subjetivos no que diz respeito à forma com que se interpreta, se posiciona e se age no mundo. Ao considerarmos toda a complexidade que está por detrás da constituição do sujeito em seus aspectos históricos e sociais, consideramos também a complexidade que se faz presente na interpretação e posicionamento desse sujeito diante dos fenômenos. Nessa perspectiva, o sentido subjetivo configura-se como o olhar do sujeito sobre o mundo, que não, necessariamente, é compatível com o significado comunitariamente concordado e dicionarizado.

No caso dos docentes, compreender o que seja “ser-professor” já evoca de imediato uma experiência de formação de sentido. Cada indivíduo carrega em si modos de interpretação e entendimento da prática docente. O “ser-professor” de um docente não vai, necessariamente, ser concordante com o “ser-professor” de outro. Há uma variabilidade resultante do contato do sujeito com o mundo e as relações por ele travadas no cotidiano. O “ser-professor” se nutre, dessa forma, de outros sentidos subjetivos como o “ser-educador”, “ser-trabalhador”, “ser-consumidor”, “ser-aluno”, mas não é restritivo a essa experiência pessoal e intrínseca: a relação com o sentido de “família”, de “educação”, de “escola”, de “ensino-aprendizagem”. Tudo isso implica, direta ou indiretamente, prática docente, haja vista que são os sentidos subjetivos que traduzem, de certa forma, o posicionamento do sujeito perante o mundo e os outros.

Da relação entre o sujeito e o sentido subjetivo que o posiciona diante do mundo, adentramos no terceiro tópico: o reconhecimento da subjetividade individual e da subjetividade social como instâncias dialéticas importantes na constituição do “ser-professor”. Destacamos, em tempo, e sobretudo, a subjetividade social presente e resultante da interação dos sujeitos, dotados de subjetividade, nos mais diversos espaços e instituições: na família, na escola, no trabalho, nos grupos de formação, nas salas de aula ou quadras. Nesses ambientes, o sujeito, como docente, se vê atravessado por informações, saberes, conhecimentos e habilidades que o provocam, seja para a mudança, seja para a fortificação de pressupostos já adquiridos, e que vão refletir na sua prática docente. Aqui cabe uma exemplificação: o professor que participa de um grupo de formação continuada, numa perspectiva reflexiva e dialógica, estabelece com seus pares uma relação de sociabilidade que comunica a experiência subjetiva individual (por sua vez, constituída por outras experiências sociais e formativas), produzindo um espaço de construção de sentido subjetivo que constantemente se modifica e modifica os sujeitos que ali interagem. Constitui-se um ambiente possível de identificação social, que não significa uniformidade nem padronização, mas diversidade e complexidade que, no diálogo, encontra possibilidade de reconhecimento de si e do outro.

Por fim, o quarto tópico dialoga com todos os anteriores, na medida em que representa a organização sistêmica da ação do sujeito no mundo, manifestada nas relações sociais estabelecidas na escola, por exemplo. Compreen-

der as configurações subjetivas é um passo importante para entender o sentido produzido pelos professores e demais atores da comunidade escolar. À medida que os sujeitos se relacionam no espaço escolar, os sentidos se confrontam e se conectam, produzindo formas de se posicionar diante da sala de aula, da quadra, no pátio, na rua, em casa, enfim, no mundo. Essa configuração, que não é estática, mas mutável, representa bem os processos propostos nos ambientes de formação continuada, na medida em que se busca uma organização, a partir do contato com as subjetividades individuais e sentidos subjetivos mais diversos, dos modos de agir na escola, de compreender os processos de ensino-aprendizagem, de experimentar práticas inclusivas e respeitadas às singularidades dos indivíduos.

Nessa perspectiva, algumas publicações científico-acadêmicas contribuem para ilustrar tal discussão ao apontarem para os elementos supracitados nos discursos em que formação de professores, trabalho docente, inclusão, Educação Física e/ou subjetividade coabitam. A exemplo disso, encontramos o trabalho de Lopes e Dal’Igna (2012), intitulado *Subjetividade docente, inclusão e gênero*, que aborda, entre muitos aspectos, a constituição da subjetividade docente inclusiva.

Para as autoras, a inclusão deveria estar presente socialmente como um imperativo categórico, ou seja, o desenvolvimento de atitudes inclusivas representa o nível de subjetivação que tal princípio encontrou no ser humano, a ponto de que não seja meramente uma imposição de fora para dentro (pela força do Estado), mas que ela possa emergir da própria consciência do sujeito como uma ação a ser realizada independente de pena ou recompensa, tornando-se “[...] um princípio categórico de vida” (Lopes; Dal’igna, 2012, p. 856). É interessante observar que, ao invés disso, elas afirmam que a inclusão tem se configurado como um imperativo de governamentalidade, ou seja, expressão do poder do Estado que gerencia a vida e o modo de se relacionar dos sujeitos, mesmo que essa relação seja de exploração, de segregação ou de enculturação.

Dentre os muitos aspectos abordados por Lopes e Dal’Igna (2012), a constituição de uma prática categórica inclusiva vai ao encontro da *configuração subjetiva*, tendo em vista os processos de organização interna/externa do sujeito e do meio em que ele está inserido, a ponto de tornar as ações docentes essencialmente ações inclusivas sem nenhuma imposição governamental que indi-

que obrigatoriedade, prêmio ou recompensa. A ação é espontânea por compor a personalidade do sujeito-docente e não há um aspecto divisório entre uma prática inclusiva e uma não inclusiva, pois ela é única, não cabendo dicotomia.

Em *A construção da subjetividade docente na formação inicial: edificando pontes para o exercício de uma prática pedagógica de qualidade na educação escolar*, Morais (2012) busca identificar, analisar e compreender as formas como se constitui a subjetividade docente na formação inicial e os significados atribuídos pelos professores, na expectativa de contribuir para a qualificação da prática pedagógica.

Morais (2012) observa que, na formação inicial, o futuro docente constrói valores, sentidos, expectativas e projeções com a educação escolar, que serão confrontados com os já possuídos e os que se materializarão na realização da prática pedagógica. Nesse sentido, o autor toma o conceito de subjetividade como norteador de sua reflexão, entendendo-a como “[...] algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação” (Scoz, apud Morais, 2012, p. 5.773).

A construção da subjetividade docente, segundo Morais (2012, p. 5.778), realiza-se, desde a formação inicial, como um processo multifacetado em que experiências em espaços de convivência, tanto no plano das relações sociais, como no plano intrapsicológico, influenciam o modo de “ser-professor”. Assim, quando o autor afirma que “[...] as subjetividades construindo-se processualmente, resultarão na subjetivação de sua prática”, entende-se que, quanto mais o sujeito se insere em vivências plurais nos ambientes de convivência social e nas experiências abstratas e reflexivas, aumentam as possibilidades de se desenvolver práticas pedagógicas de qualidade, haja vista o nível de subjetivação que o sujeito alcançou na construção do eu-docente.

O texto de Morais (2012) dialoga, sobretudo, com duas categorias: o *sentido subjetivo* e as *subjetividades individual e social*. Quanto à primeira, reiteramos a ideia de que a interpretação que o sujeito traz de suas experiências pessoais nos diversos ambientes sociais servem de parâmetros que estabelecem sua posição diante do mundo, de novas relações e, de modo específico, do âmbito

educacional e as atuações lá exercidas. Essas interpretações, que compõem os sentidos que o sujeito constrói, são transformadas continuamente diante dos múltiplos espaços de formação, inclusive a escola e a universidade. O “ser-professor” é resultado desse processo contínuo de (re)significação e (re)construção de sentidos, que traz elementos das experiências educativas da infância, dos conhecimentos da formação inicial e das vivências profissionais e sociais.

Quanto à segunda — *subjetividades individual e social*—, o que se reafirma é a importância das relações sociais como constituintes da subjetividade individual, mas também do sujeito como constituinte da subjetividade social que subjaz às relações que o circundam. Nesse sentido, quando Morais (2012, p. 5773) afirma que são “[...] as experiências dos meios sociais que vão se somando, caracterizando assim, o resultado do agir, falar e pensar do sujeito em relação a manifestação do seu ser, enquanto pessoa”, evoca a dialética entre o sujeito e o seu meio de interação.

No texto *As vivências profissionais e as práticas docentes*, Cardoso *et al.* (2006) buscam identificar nas categorias docentes, aquela que tem utilizado a historiografia do seu passado acadêmico para a construção de práticas melhores no presente, na constituição do “ser-professor”.

Cardoso *et al.* (2006, p. 5) afirmam que a subjetividade na prática docente é “[...] uma força capaz de potencializar os modos de educar e aprender. Uma força poderosa capaz de causar grande movimentação” (grifo das autoras). Ou seja, o reconhecimento de si, por meio de um mergulho intrapsíquico nas histórias que compõem a sua existência, constrói uma dimensão mais humana do trabalho educativo, ao aliar à tecnicidade da prática profissional as emoções que elas fazem emergir, evocando transformações na maneira de estar no espaço-tempo da sala de aula, assumindo o que as autoras chamam de *devir-professor* — movimento de (re)invenção do ser e de suas práticas, no confronto com a realidade vivida.

O reconhecimento da história de vida na composição da subjetividade do sujeito em suas práticas docentes, apontada por Cardoso *et al.* (2006), comunica bem o que a categoria *sujeito* expressa: é o sujeito autor e coautor de sua subjetividade. A sua presença histórica e social no mundo configura-se como um requisito para sua constituição subjetiva. Não há subjetividade sem sujeito.

Não há sujeito sem espaço e tempo. Não há, então, sujeito e subjetividade sem a história e as relações sociais estabelecidas no tempo e no espaço, que constroem elementos norteadores de práticas, que integram valores e significados, que produzem afetos e desafetos e que descobrem e comunicam conhecimentos.

Sendo assim, ao reconhecer a historicidade do indivíduo e trazê-la como parte integrante dos processos formativos e da discussão concernente à subjetividade, tem-se em mente o reencontro do sujeito consigo, na medida em que ele se revisa e procura, em suas experiências e desejos, os espaços que precisam ser preenchidos com novos conhecimentos, habilidades e valores, na busca de competência pedagógica.

Por sua vez, Caldeira (2001), ao refletir sobre os saberes e habilidades que devem compor a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, no artigo *A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades?*, encontra quatro princípios norteadores desses processos formativos: a) a intencionalidade do trabalho docente; b) a articulação teoria-prática no processo de formação; c) o trabalho coletivo na escola; d) o reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente. Sobre o quarto princípio é que nossa atenção recai: tendo em vista a valorosa contribuição da história de vida para a compreensão das práticas docentes e dos percursos de formação, na perspectiva do reconhecimento do sujeito e da sua trajetória na formação intrapsíquica e sociocultural, mais uma vez salienta-se o reconhecimento do professor como ator de seu processo formativo, captando a dimensão subjetiva que o perpassa.

Confirmando tal compreensão, Caldeira (2001) afirma a necessidade de se atentar para a subjetividade dos atores que atuam na docência, para se entender a natureza do ensino. E completa:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, apud Caldeira, 2001, p. 94).

O que Caldeira (2001) estabelece como primordial na concepção de formação que ela propõe é a valorização da subjetividade do professor, levando em conta, sobretudo, o meio social como condicionante, ou seja, a relação espaço-tempo na qual o sujeito se insere, implicando considerar a subjetividade como resultante das influências que a cultura, a economia, a sociedade e a política produzem. Mais uma vez, a dialética entre o sujeito individual e o social na qual o sujeito se insere reaparece: há o reconhecimento da influência do meio sobre o indivíduo, mas é preciso reconhecer também que “[...] os próprios indivíduos contribuem para a formação dos contextos” (Caldeira, 2001, p. 94).

Esta relação dialética entre as *subjetividades individual e social*, que já discutimos, está presente no texto escrito por Martins (2011) e intitulado *Educação a distância: implicações na prática docente*, que aborda a Educação a Distância como uma nova forma de comunicação com significativas implicações na prática docente, haja vista o modo como ela se organiza e a disposição dos agentes que nela atuam.

A questão que Martins (2011) levanta, ao discutir a modalidade de Educação a Distância, é justamente a perda do contato social, da experiência relacional entre sujeitos e do estabelecimento de uma subjetividade social entre os que coabitam a sala de aula que ela provoca. Nessa perspectiva, o autor afirma que a identidade do sujeito, sua forma de reconhecer-se perante o outro e o mundo, constitui-se “[...] dentro do processo histórico-social, [ou seja,] é fundada na relação com outros indivíduos, gerando novas identidades em constante processo de transformação” (Martins, 2011, p. 3). A intenção do autor, assim, não é negar as potencialidades do ensino a distância, quando leva à superação de limites geográficos que antes eram impedimentos para o acesso à formação do sujeito, mas apresentar também as fragilidades dessa modalidade quando favorecem o individualismo, o pragmatismo e a desvalorização do papel do professor.

Martins (2011), de certa forma, aponta para a construção da subjetividade social como um importante potencializador da subjetividade individual — a recíproca também é verdadeira — e da subjetividade do trabalho docente, na medida em que o sujeito é capaz de reconhecer a figura do professor nas práticas formativas e reflexivas e trocas no ambiente educacional, estabelecendo parâmetros que dão sentido e significado às futuras práticas que ele executará.

Os textos apresentados até então ilustram, em diferentes contextos e por múltiplas abordagens, o encontro conceitual entre a subjetividade — macro-conceito explicitado neste estudo sob as categorias didaticamente definidas por González Rey (2005a, b) — e o trabalho docente. No caso desse último, reforçamos, a partir de Basso (1998), o entendimento de que o significado do trabalho do professor advém da finalidade da prática docente, isto é, da ação de ensinar. E é mais profundo que isso: materializa-se nas operações executadas de forma consciente pelo professor, mediante a realidade e as potencialidades do aluno no processo educativo. E completa:

Para compreender-se, de modo efetivo, o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação mediadora realizada por outro ou outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social [...]. A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (Basso, 1998, p. 4).

Quando falamos da subjetividade do trabalho docente, portanto, não somente unimos a complexidade que existe por detrás do conceito de subjetividade à rica experiência do trabalho docente, mas propomos pensar o trabalho docente sob o viés da subjetividade. Isso fica evidente quando tomamos por referência os pilares fundantes da subjetividade, revelados por González Rey (2005a, b), expressos nas práticas docentes, nas narrativas de vida, na interpretação de mundo, nas escolhas e direcionamentos pedagógicos, políticos e sociológicos, enfim, na cotidianidade. Os artigos apontados, ilustrativamente, colocam-se como exemplos da relação intrínseca entre a prática do professor e a sua subjetividade em contínuo processo de (re)construção.

O trabalho docente, assim, revela-se como reflexo da multiplicidade complexa de aspectos que compõem a subjetividade do sujeito que assume a tarefa de ensinar, de mediar conhecimento, de estimular potencialidades. E a subje-

tividade, que não é consciência finita, vê-se atravessada pela possibilidade de modificar-se conforme novos sujeitos compartilham da existência, novos conceitos surgem e provocam significação e sentido, novos meios de interação são constituídos, novas organizações internas e externas são produzidas para determinar modos de agir e de se identificar entre a diversidade.

Retomamos, por fim, uma definição e um alerta crucial de González Rey (2005a, p. 78) sobre a subjetividade, ao dizer que ela não é:

[...] como algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro do qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Temos de substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade.

Sendo assim, pensar as categorias que aqui discutimos de modo didático e explicativo, como instâncias independentes, é uma atitude ingênua e que um exame atento dos conceitos que as circundam logo torna evidente a interdependência. Primeiramente, porque não é possível falar de subjetividade, seja ela como macroconceito, seja como configurações individuais e sociais, sem falar do sujeito. E ainda mais: não é possível falar senão pelo sujeito localizado espaço-temporalmente, como uma história de vida, com um leque de relações interpessoais, com ambientes de sentido e significação. Se se admite ouvir, seja qual for o processo formativo, a voz — mesmo que muda — do sujeito, para conhecê-lo como um microuniverso, coloca-se a caminho da qualificação do sujeito, de suas relações com o outro e com o mundo e de uma sociedade democrática, na perspectiva de que todos têm chance de se fazer visíveis e consideráveis.

6

Relatos da subjetividade do trabalho docente: duas realidades de encontros e desencontros

As análises que aqui serão realizadas têm como ponto de partida a constituição dos Grupos Operativos de Formação (GOFs) que forneceram, intermediados pelos trabalhos investigativos de Sylvia Fernanda Nascimento (2012) e José Francisco Chicon (2013), ricos elementos conceituais, procedimentais e atitudinais a respeito dos processos de formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva.

Os GOFs foram constituídos mediante a efetivação de um projeto de extensão universitária, realizado em 2011, sob o título *Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva*. Tal projeto foi organizado pelo professor José Francisco Chicon e pela professora Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, via Laboratório de Educação Física Adaptada, com apoio da Universidade Federal do Espírito Santo, disponibilizando aos professores das redes municipais de Serra/ES e Cariacica/ES uma possibilidade de qualificar sua formação docente, bem como ampliar os olhares que tangenciam a inclusão de pessoas com deficiência em ambientes formais de ensino — especificamente, as escolas públicas municipais onde atuam.

Os professores participantes dos GOFs — um realizado no primeiro e outro no segundo semestre de 2011 (contemplando docentes dos municípios de Serra/ES e Cariacica/ES, respectivamente) — foram convidados por carta,

expedida via *e-mail*, pelos organizadores dos grupos aos professores das redes municipais, juntamente com um questionário contendo explicações sobre os objetivos.

O procedimento metodológico do Grupo Operativo de Formação, enquanto proposição didática, fundamentou-se nos seguintes pontos:

- a) o diálogo entre os conteúdos básicos da Educação Especial — por meio da leitura e discussão dos textos — e as experiências com as pessoas que apresentam deficiência, buscando entender os processos de integração e inclusão, os aspectos legais e questões etiológicas e tipológicas acerca das deficiências;
- b) a valorização da experiência docente, a partir da discussão de situações-problema destacadas de forma comum entre os pares, a fim de planejar e construir práticas pedagógicas (re)significantes;
- c) o exercício de mediação, por parte dos organizadores, como forma de constituir uma práxis educacional e formativa atrelando à perspectiva teórica elementos advindos do cotidiano e da experiência escolar.

Sobre o GOF, Bastos (2010, p. 161) pontua:

A técnica de grupo operativo consiste em um trabalho com grupos, cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Aprender em grupo significa uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações.

Essencialmente, o GOF mostra-se como um processo rico de reflexão e (re) construção da prática docente, na medida em que possibilita aos indivíduos o contato com múltiplas realidades que se aproximam e se afastam da que se vivencia, bem como permite o diálogo e o auxílio, por meio de sugestões, que visam a minimizar os problemas e desafios enfrentados no cotidiano, o que cultiva um sentimento de solidariedade e de cooperação fundamental para romper com a sensação de solidão.

Os encontros dos GOFs, que foram materiais de análise da pesquisa de mestrado da professora Sylvia Fernanda Nascimento e do relatório de pós-

-doutoramento do professor José Francisco Chicon, foram registrados com uso de gravador de áudio (tipo MP4) e transcritos posteriormente para análise. Vale ressaltar que essas gravações foram devidamente autorizadas pelos participantes.

Destacamos que ambas as pesquisas convergiam em objetivos similares, no sentido de buscar compreender as implicações das ações de formação continuada, nas práticas docentes em frente ao processo de inclusão.

Os dados resultantes dos encontros dos GOFs serão revisitados nesta investigação, tomando como referência reflexiva e analítica a subjetividade, como macroconceito, bem como seus desdobramentos interpretativos — erigidos sob as categorias de González Rey — para a compreensão da subjetividade do trabalho docente, a saber: a) o sujeito como ser histórico e social, anterior e concomitante com a profissão; b) o sentido subjetivo e a interpretação do mundo, aspectos esclarecedores da posição do sujeito perante a realidade; c) as subjetividades individuais e sociais que atravessam e são atravessadas pelas diversas instâncias e tempos; e d) a configuração subjetiva como representação sistêmica da ação dos sujeitos no mundo.

6.1 Caracterizando os grupos operativos de formação: delineando espaços-tempos, apresentando sujeitos, construindo contextos

Antes de qualquer incursão analítica, partimos de uma caracterização dos GOFs nos aspectos estruturais, como forma de delimitar os espaços-tempos de formação e atuação profissional dos sujeitos participantes, identificar, ainda que de modo indireto, os professores e professoras que participaram de tais grupos, bem como a organização temporal, curricular, temática, do pessoal envolvido, entre outros aspectos considerados relevantes para a compreensão dos contextos em debate.

A primeira experiência formativa e reflexiva, motivada pelo já referido projeto de extensão universitária — Formação Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva — aconteceu com um grupo de professores do município de Serra, no Estado do Espírito Santo. Tal município, localizado ao norte da capital, Vitória, compõe a região metropolitana

e compreende, em termos populacionais, o maior quantitativo de habitantes entre os municípios capixabas: conforme o censo demográfico de 2010, eram 409.267 habitantes. Estimava-se que em 2014, no referido município, residissem 476.428 pessoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014).

Conforme explica Nascimento (2012), o percurso realizado para a constituição do grupo de professores que debateriam a temática proposta foi marcado por algumas dificuldades: a primeira delas era a impossibilidade de reunir, de forma presencial, os professores de Educação Física em um encontro para a apresentação da proposta e a adesão voluntária dos interessados. Mediante tal situação, optamos pelo contato eletrônico — via *e-mail* — no qual encaminhávamos uma carta-convite e um questionário estruturado com esclarecimentos sobre a pesquisa, a organização dos encontros, entre outras questões.

É preciso ainda destacar que, dentre outros aspectos, a adesão e a resposta aos convites encaminhados estavam condicionadas ao horário em que os encontros aconteceriam – fora do horário de trabalho; a condição de efetivo na rede municipal de ensino; e a presença ou não de alunos com deficiências em suas turmas. Dessa forma, das 87 cartas-convite enviadas, apenas oito²¹ respostas foram obtidas²², Seis educadores demonstravam pleno interesse em integrar-se ao grupo e dois professores gostariam de maiores esclarecimentos para posteriormente opinar sobre o interesse ou não em participar.

O primeiro encontro do GOF, ainda que para questões de apresentação e esclarecimentos, ocorreu no dia 8 de fevereiro de 2011, com a presença de cinco professores. No segundo encontro, esse número foi acrescido de mais duas professoras, estabelecendo, dessa forma, um grupo inicial de sete professores. Tal número, no entanto, não se manteve estável: no segundo mês de encontros, o grupo estabeleceu-se com seis professores — cinco mulheres e um homem; no terceiro mês, reduziu para cinco participantes — quatro mulheres e um homem; por volta do décimo encontro, o grupo contava apenas com quatro

21. Essas respostas advinham de sete professoras e um professor (Nascimento, 2012).

22. Estava preestabelecido que o número máximo de participantes seria de dez professores para contemplar as escolhas metodológicas da pesquisa. Como o número de interessados foi menor que o estipulado como limite, não houve necessidade de adotar critérios classificatórios (Nascimento, 2012).

participantes — três professoras e um professor — permanecendo assim até o final da formação. As justificativas para as desistências, conforme explica Nascimento (2012), residiam no âmbito particular.

Sobre os quatro professores que chegaram ao final da formação, Nascimento (2012) apresenta alguns dados caracterizadores: a média de idade dos participantes era de 29,5 anos (dois professores tinham 30 anos e dois tinham 29); em média, os professores tinham 7,25 anos de exercício de magistério (um dos participantes possuía 10 anos de magistério, outro cinco anos e os dois últimos tinham sete anos cada um); sobre o tempo de exercício na rede municipal de Serra, na condição de efetivo, a média entre os participantes era de três anos (especificamente eram cinco, quatro, dois e um ano de exercício efetivo); e, no que tange ao tempo de trabalho na instituição de atuação, a média era de 2,5 anos (uma professora atuava há cinco anos na mesma instituição, outra há três anos, e os outros dois, um ano cada um).

No que tange à organização do GOF, é importante esclarecer também alguns pontos cruciais: o espaço — em termos geográficos — utilizado para a execução dos encontros foi o Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); os encontros tinham caráter presencial e semanal — às terças-feiras, de 18h30min às 21h30min (correspondendo a três horas de duração); houve também atividades não presenciais, como leitura de textos e elaboração de planos de trabalho; o GOF reuniu-se de fevereiro a junho de 2011, completando 120 horas de carga horária. A equipe organizadora dos encontros – composta de dois mestrados e dois professores universitários –, por sua vez, reunia-se às sextas-feiras, entre 15 e 17h, para planejamentos, avaliações e encaminhamentos (Nascimento, 2012).

No município de Cariacica — outro município da região metropolitana de Vitória — aconteceu a segunda experiência formativa e reflexiva, configurada pela organização de um novo GOF e sob a orientação e observação investigativa do professor José Francisco Chicon (2013). O município de Cariacica encontra-se à oeste da Capital do Espírito Santo e, em termos populacionais, no ano de 2010, contava com 348.748 residentes, com uma estimativa de 378.915 habitantes para o ano de 2014 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014).

Assim como procedeu Nascimento (2012) no convite e escolha dos participantes para o GOF, Chicon (2013) também justifica o envio da carta-convite por *e-mail*, encaminhado pela Secretaria de Educação do município, diante das dificuldades de agrupamento dos professores da área para uma reunião de esclarecimento e levantamento de interesse, tendo em vista que não aconteceriam encontros de formação para tais docentes nos meses de junho e julho de 2011, período de organização do GOF.

Assim como em Serra, os professores de Cariacica, interessados em participar do GOF, estavam cientes de que se tratava de um projeto de extensão universitária, cuja adesão era voluntária e os encontros aconteceriam para além do horário de trabalho.

Foi recebido um total de 43 questionários respondidos, nos quais os professores demonstravam pleno interesse de participar do projeto. Desse total, 22 informaram que trabalhavam sob o regime de designação temporária e 21 professores possuíam vínculo efetivo com a rede municipal. Diante dessa procura, foram estabelecidos os seguintes critérios de seleção eliminatórios: os docentes precisavam ter vínculo efetivo; nas turmas de atuação, era preciso a presença de alunos com deficiência (Chicon, 2013). Tais critérios foram necessários para delimitar um grupo com quantitativo adequado para o trabalho com narrativas, a partir de Josso (2004). Sendo assim, o número estipulado encontrava-se entre cinco e dez professores.

O critério de seleção eliminatório não foi suficiente para a escolha dos participantes, como conta Chicon (2013), tendo em vista que da primeira etapa restaram 21 professores aptos. Foi necessário estabelecer novo critério, agora classificatório: tempo de serviço na escola de atuação naquele ano, crendo no melhor conhecimento da realidade escolar. Estabelecida a lista dos dez classificados, os demais (11 professores) compuseram a lista de suplência.

O GOF de Cariacica apresentou o seguinte perfil de participantes: homens e mulheres; professores efetivos; de 30 a 56 anos de idade; atuando com alunos com deficiência em suas turmas; com tempo de atuação na escola da rede municipal de mais de três anos (Chicon, 2013).

Do número inicial de participantes (dez professores) que compareceram ao primeiro encontro, duas professoras não completaram o percurso formativo e

ausentaram-se a partir do segundo mês por impossibilidades no âmbito pessoal. Dessa forma, o GOF constituiu-se, ao final, de oito docentes: cinco professoras e três professores (Chicon, 2013).

Quanto à organização do GOF, Chicon (2013) explicita os seguintes aspectos: assim como ocorreu no primeiro momento do projeto de extensão, o espaço utilizado para a execução durante os encontros foi o Laefa/Ufes; os encontros tinham caráter presencial e semanal — às quartas-feiras, de 18h30min às 21h30min (correspondendo a três horas de duração); também foram realizadas atividades não presenciais, como leitura de textos e elaboração de planos de trabalho, escrita memorial; o GOF reuniu-se de agosto a dezembro de 2011, totalizando 15 encontros e uma carga horária final de 90 horas. A equipe organizadora dos encontros — composta de um pós-doutorando, um mestrando, um professor colaborador interno e três acadêmicas do Curso de Educação Física —, por sua vez, reunia-se, também, às sextas-feiras, entre 15 e 17h, para planejamentos, avaliações e encaminhamentos das ações (Chicon, 2013).

O fato de os encontros acontecerem num período que ultrapassava o horário de trabalho e num local relativamente distante, considerando os pontos geográficos de onde os professores se deslocariam, aponta para alguns dados subjetivos que precisam ser revelados: era necessário um empenho e desejo subjetivo considerável, por parte dos professores, para que eles permanecessem participantes durante os cinco meses de encontros semanais, devido, sobretudo, às questões de deslocamento e tráfego intenso, tendo em vista o horário em que os encontros aconteciam. Tal empenho deveria ser alimentado continuamente pela possibilidade de diálogo e troca de experiência e conhecimentos — mola propulsora da dinâmica utilizada pelos pesquisadores e comissão organizadora —, bem como pela relação das discussões e conteúdos nos encontros abordados com a realidade vivida pelos docentes participantes.

Essa primeira consideração acerca da participação dos sujeitos nos encontros caminha em direção ao que já pontuamos: primeiramente, é sob o aspecto da busca pelo conhecimento — que não é finito e suficiente — que os professores participantes do GOF motivam-se e sustentam temporalmente sua participação, ao evidenciar o seu inacabamento profissional, formativo (Nóvoa, 1992, 1995) e as dificuldades correntes, sobretudo no que tange à inclusão dos alunos com deficiência nos espaços escolares onde atuam; em segundo lugar, tais motivações e

o exercício de persistência que permeia o processo formativo trazem à tona a multiplicidade de aspectos subjetivos, construídos e reconstruídos no percurso e que são atravessados pelos sujeitos com quem se relaciona, pelos conteúdos e conhecimentos aprendidos, pelos sentidos subjetivos individuais e sociais com que se tem contato, enfim, com os diversos processos que compõem o macroconceito da subjetividade (González Rey, 2004), expresso, como nos destinamos a observar, no trabalho docente.

De forma didática, apresentaremos a seguir uma análise dos GOFs, sob o prisma da reconstrução da subjetividade do trabalho docente, na perspectiva da Educação Física e da inclusão, em duas etapas: a primeira diz respeito aos encontros e desencontros subjetivos desvelados nas falas dos docentes do município de Serra, a partir das transcrições dos encontros cedidas, gentilmente, pela professora Ms. Sylvia Fernanda Nascimento; e a segunda contempla os encontros e desencontros vislumbrados nas narrativas dos professores de Cariacica, advindas das transcrições dos encontros disponibilizadas pelo professor Dr. José Francisco Chicon.

Não pretendemos esgotar as análises possíveis nos encontros, mas ao menos pontuar, a partir das categorias de González Rey (2005a, b) — sujeito; sentido subjetivo; subjetividades individual e social; configuração subjetiva —, elementos que evidenciam um processo de desvelamento da subjetividade e, sobretudo, compreender como grupos de formação continuada, que se organizam numa perspectiva dialogal e reflexiva, potencializam a reconstrução da subjetividade do trabalho docente.

6.2 Subjetividades e trabalho docente: encontros e desencontros de uma realidade cariaticuense

A primeira etapa constitutiva do GOF, como um espaço-tempo de formação, de construção e reconstrução de conhecimento, de trocas de experiências a partir do diálogo de afetividade estabelecida entre os participantes, consiste no reconhecimento dos sujeitos na sua condição de partícipe, de aliado num processo formativo que ultrapassaria o nível da transmissão de saberes e se constituiria como um espaço de produção coletiva.

O reconhecimento dos sujeitos, ainda que seja traduzido no âmbito das formalidades ou da apresentação rotineira, chama a atenção para a individualidade do sujeito em frente à multiplicidade de outros indivíduos que percorrem caminhos paralelos ou cruzados, destacando fatores explicativos de si mesmos, de sua formação como ser humano e ser social (González Rey, 2005a). Reconhecemos aqui a perspectiva de um sujeito que é motor de sua constituição subjetiva, na medida em que também constitui subjetivamente outras pessoas pelo encontro, pelo diálogo, pela interação e pela afetividade.

Nesse momento, também, os professores têm a chance de, por um percurso memorial, se autodefinirem, a partir das histórias de vida: o local onde vive e trabalha; o tempo de atuação profissional; o ambiente onde se deu a formação inicial; as possíveis experiências de formação continuada; os entendimentos que carrega consigo acerca de conceitos como inclusão. Todos esses elementos, quando compartilhados, são possíveis elos de diálogo com os demais membros do grupo, por onde opera o reconhecimento de experiência de si na experiência do outro. Trata-se de uma troca identitária que minimiza, por exemplo, o sentimento de solidão no mundo e na prática profissional.

Para melhor ilustrar o momento emblemático no qual os sujeitos se apresentam e trocam coletivamente experiências no que tange à Educação Especial e à inclusão, destacamos alguns pontos que debateremos a seguir:

[...] minha monografia foi na área da Educação Especial [...] e, na época, eu tive muita dificuldade também né? Pra ter dados, agora, hoje em dia, tá mais fácil [...] a literatura tá um pouco mais voltada pra isso [...] (Professora D.).²³

[...] **eu nunca tive nenhuma formação nessa área, nunca me interessei também em buscar**²⁴. **Quando começou a surgir, aí a gente pula, dá os pulinhos da gente,** [...] pede socorro a um, a outro, vai a alguns textos, por-

23. A configuração escolhida para a apresentação dos fragmentos de falas e situações dialogais dos professores participantes do GOF se dá com o intuito de facilitar a leitura.

24. No decorrer do texto, quando fizermos uso de fragmentos de falas dos professores participantes do GOF — tanto de Serra/ES como de Cariacica/ES, destacaremos em negrito os elementos fundamentais que nos auxiliarão a compor a reflexão sobre formação continuada, Educação Física, Inclusão e, sobretudo, a (re)construção da subjetividade do trabalho docente.

que nem livro eu peguei, [...] e aí **a experiência do dia a dia vai te dando um caminho, e até agora tem dado certo** [...] (Professora M.)²⁵.

Os dois fragmentos de narrativas acima selecionados indicam formas diferentes de lidar com a temática em questão: a primeira revela que, durante a formação inicial, ainda que sob as dificuldades de acesso a determinados materiais, a professora discutiu a temática da Educação Especial no trabalho monográfico de conclusão do curso de Educação Física; a segunda conta que nunca participou de formações sobre o tema e nem demonstrava interesse acerca das questões concernentes a pessoas com deficiência e síndromes e esclarece que só procurou se atentar para essas questões quando se viu exigida na prática docente.

Chamamos a atenção, nessa perspectiva, para o processo de formação subjetiva do sujeito que se estabelece mediando relações históricas e sociais, ou seja, trata-se de um sujeito concreto, cuja condição atual, seja ela de cidadão, seja de profissional docente, se dá numa síntese das experiências materiais e das abstrações construídas (González Rey, 2005a).

A professora D., ao apresentar-se e fazer memória das situações de sua vida em que a temática Educação Inclusiva e/ou Especial lhe atravessaram, relembra a finalização do curso de graduação em Educação Física e a dificuldade de acesso a materiais sobre o assunto. Ora, nessa situação, a professora destaca o contato inicial, ainda que precário, que teve com a temática. Evidencia-se, assim, que a participação dessa professora no GOF surge como uma possibilidade de suprir essa precariedade no que tange ao conhecimento e práticas, para a qualificação de sua ação docente.

A professora M., por sua vez, ao destacar que não havia discutido na formação inicial tais conhecimentos, chama a atenção para as reformulações curriculares pelas quais os cursos de graduação passaram no decorrer da história

25. Optamos por identificar pelos nomes os professores Sylvia e Chicon, por sua posição de mediadores e participantes do GOF, organizando, planejando os encontros e sistematizando as discussões, ao mesmo tempo em que subsidiam os processos com elementos teóricos e práticas a fim de qualificar o exercício docente, na perspectiva da inclusão. Os demais professores terão suas identidades preservadas e serão referidos pela letra inicial de seus respectivos nomes.

educacional e política brasileira, mediante as conquistas dos movimentos de reconhecimento das pessoas com deficiência, no âmbito nacional e internacional (Glat; Ferreira, 2003). No caso da professora M., a lacuna formativa se explicita no próprio currículo da graduação que não contemplava o estudo de questões concernentes à pessoa com deficiência, nem chamava a atenção para a perspectiva da inclusão como uma qualidade educacional fundamental.

Ao lado dessa falta de contato com a temática, a professora revela outro dado importante: a falta de interesse, durante a formação, em buscar qualificação para trabalhar de forma inclusiva — atentando para especificidades de alunos com deficiência ou com síndromes diversas.

O aspecto motivacional — o interesse — contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Pontes Neto (2006). O processo de aprendizagem relaciona-se com as condições de motivação e sensibilização que o meio proporciona ao indivíduo, bem como com as circunstâncias planejadas e propostas pelos professores — em se tratando de educação escolar/acadêmica — que permitam aos alunos a instalação, implantação e ampliação de informações significativas, percebidas e incorporadas pelos sujeitos durante suas vivências. Essa situação torna-se mais clara, quando ela afirma que, diante das circunstâncias profissionais que lhe exigiram conhecimentos específicos, ela precisou buscar na literatura acadêmica e no auxílio de outras pessoas suporte para seu trabalho. Ou seja, mediante as necessidades do meio social/profissional que lhe exigiam mais do que ela conhecia, é que ela se sentiu motivada a buscar e aprender.

Além disso, na mesma fala da professora M., é possível observar outro dado importante: a experiência relacional, histórica e social, na qual o professor está imerso no seu cotidiano e no decorrer da vida profissional, torna-se elemento de transformação do sujeito, de aprendizagem, de construção e reconstrução de sentidos subjetivos, de uma configuração subjetiva das ações e papéis desempenhados. Retomamos, assim, o que Moita (1992) explicita em seus argumentos: a formação é um processo relacional e que supõe trocas entre sujeitos e suas histórias de vida, haja vista que um percurso de vida é, por excelência, um processo de formação.

Os dois fragmentos discursivos analisados nos chamam a atenção para a maneira como as pessoas, conforme suas especificidades e histórias de vida, são afetadas — no sentido literal do termo — pela temática em debate. Seja no contexto acadêmico, seja no meio profissional, as relações estabelecidas com o saber teórico, com o saber-fazer vão compondo o ser-professor (Tardif, 2002), num processo de construção e reconstrução subjetivo, vivo e contínuo (Nóvoa, 1995).

Outro exemplo desse processo de constituição da subjetividade docente pode ser percebido na fala do professor V., ao descrever sua experiência como docente-especialista em uma unidade da Associação de Pais e Amigos Excepcionais (Apae) e compará-la com a vivenciada por ele nas escolas regulares:

[...] a escola pública é outra, é outra estrutura, né? O deficiente intelectual está lá na escola pública diferente do que ele está em uma instituição igual a Apae, e hoje eu vejo o deficiente mental assim: [...] **jogaram na instituição** [...]. As instituições, **a escola não têm estrutura, para tá recebendo a pessoa com deficiência, com necessidades especiais, pra realizar um trabalho diferente** do que a gente tinha [...].

A narrativa do professor V. apresenta alguns elementos importantes da história da Educação Especial e do processo de inclusão das crianças e jovens atendidos em instituições específicas — onde se agregava o tratamento clínico e o psicopedagógico — nas escolas regulares, mediante as disposições legais que respondiam às lutas sociais e as discussões mundiais que avançavam nesse sentido (Glat; Ferreira, 2003). Ao mesmo tempo, o professor revela a sua insatisfação quanto ao fato de os alunos com deficiência intelectual — e poderíamos ampliar tal exemplo para tantas outras especificidades — estarem presentes em instituições de ensino regular sem qualquer estrutura que lhes atenda e possibilite seu desenvolvimento cognitivo, motor e social.

O relato do professor V. mostra como a experiência pessoal dos sujeitos-docentes — intransferível, mas comunicável — se torna elemento constituinte de sentidos subjetivos. Esse professor construiu, subjetivamente, a partir de vivências situadas espaço-temporalmente, o sentido de educação para aluno com deficiência que lhe parecia inclusivo e efetivo: o trabalho realizado pelas

Apaes. Tal consideração se faz como contrapartida à outra situação criticada: os alunos com deficiência estão jogados nas instituições regulares de ensino.

Nessa perspectiva, a experiência profissional do professor V. parece lhe fornecer condições subjetivas de estabelecer um parâmetro comparativo que justifique dizer que aquilo que acontece nas escolas regulares – sem estrutura e sem um trabalho específico para os alunos com deficiência – seja considerado insatisfatório. Essa construção subjetiva, por sua vez, é o que podemos entender por sentido subjetivo (González Rey, 2005a, b). Nesse processo de construção de sentido, os processos simbólicos (lembranças, imagens, ideias, conceitos) e as emoções se revelam em unidade inseparável. Dessa forma, quando o professor V. evoca as situações de sua vida que, mesmo na dificuldade, lhe pareceram mais bem-sucedidas — motivadas pelos afetos e emoções — ele constrói mental e verbalmente o sentido de escola e Educação Especial ideal: aquela em que o aluno não esteja jogado como um objeto inerte ou incapaz, mas que lhe dê condições de permanência e aprendizado.

É interessante destacar, por sua vez, que o professor V. tem consciência de que tais experiências não são definições estanques e finitas, mas podem ser transformadas pelos processos de interação e aprendizagem. Ao tomar como referência a constituição do espaço-tempo do GOF, ele esclarece: “Então foi uma experiência boa [a do período em que trabalhou na APAE] que eu tive, mas [...] aqui é justamente [...] essa mudança [...] de postura dentro da Educação Especial [que se busca no GOF]” (Professor V.).

De forma similar, o GOF, como um espaço de reconstrução subjetiva do docente, de mudança de entendimento e de práticas que promovam um ambiente inclusivo, permite aos docentes a partilha de situações vivenciadas, numa perspectiva de parceria e de rompimento do sentimento de solidão. Em algumas narrativas, é possível perceber que a motivação para a participação desse tipo de formação se encontra na angústia vivenciada na prática cotidiana e no desconhecimento acerca das limitações e possibilidades dos alunos com deficiência: “[...] tô vindo aqui, pela angústia, talvez como alguns de vocês, que é o completo desconhecimento do que fazer [...]. Não sei o que fazer!” (Professora R.).

Os apontamentos discursivos, acima abordados, permitem-nos compreender, a princípio, a maneira como os professores que integravam o GOF se colo-

cavam inicialmente em formação: como sujeitos que, apesar das experiências múltiplas, ora em espaços de educação especializada (como é o caso das Apaes), ora em espaços regulares de ensino (onde se organizava a prática docente a partir da boa vontade do professor e das tentativas e descobertas entre os erros e acertos), apresentam muitas angústias e dúvidas a respeito do trabalho inclusivo nas aulas de Educação Física, ao mesmo tempo em que se revestem de interesse e vontade de aprender para qualificar o trabalho desempenhado por eles. A inclusão, dessa forma, torna-se um motivo/necessidade importante para a melhoria da escola e das práticas escolares (Mantoan, 1999).

Nessa perspectiva, o professor Z. contribui ilustrando:

[Quanto à questão do ingresso de crianças deficientes em escolas regulares]. Por força de lei se determinou que ninguém ia mais para as Apaes, só que ninguém avisou isso às escolas, não se montou nenhum projeto, nenhum programa, porque é preciso preparar [...]. **A gente tá aprendendo na política dos erros e acertos, vamos errando, vamos acertando** [...]. A sorte é que criança é o único cidadão que não tem preconceito [...]. A criança é o nosso elo [...]. Os alunos falam: 'Bota fulano [aluno com deficiência], professor, e vamos ver o que vai dar [...]'.

A inclusão, nessa perspectiva, é vista como um desafio angustiante. Mas isso não a torna um movimento impossível de ser feito, mas que depende de uma série de fatores estruturantes que precisam ser acessados, repensados e modificados para que ela realmente ocorra. Nesse sentido, ao retomar mais uma vez o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, o professor percebe que não é só a escola que precisa ser modificada — em termos físicos, materiais, pedagógicos, curriculares — mas a própria formação docente precisa se atentar para as novas demandas da sociedade (Mesquita, 2007).

Essa busca pela qualificação do trabalho docente, que atenda às necessidades em emergência nos contextos escolares, ainda que de forma pessoal, pontual e alternativa, também se apresenta nas falas dos docentes do primeiro encontro.

Há dois anos eu tive um desafio para mim, que era um [aluno com] Síndrome de Down [e] cego, de seis anos, que mora na roça e não tinha incentivo nenhum, né? E

ele foi morar em um bairro que eu trabalho, lá em Carriacica. **Tive que me adaptar**, arrumar uma bola com sino dentro, ensinar a bola rolando, ensinar mão, pegar com a mão, jogar com a mão, jogar com o pé, todo aquele trabalho demorado e, ao contrário dos outros, essa professora [específica de Educação Especial] me acompanhava na quadra. Depois que essa saiu nenhuma outra mais foi para a quadra comigo. E aí, quando ele começou a evolução, comer sozinho, porque ele não comia sozinho, a mãe tira ele da escola, e volta para a roça. **Então todo aquele trabalho foi por água abaixo** (Professora F.).

Nesse caso, a docente percebe a necessidade de criar mecanismos, a partir dos saberes teóricos e práticos, para proporcionar ao aluno uma ação pedagógica que o faça desenvolver as habilidades motoras e perceptivas. O sentido de escola e de docência, numa perspectiva inclusiva, construído pela professora F., reveste-se na configuração de sua própria ação docente, ou seja, na configuração subjetiva (González Rey, 2005a, b): pelo relato, é possível perceber que ela não se contentaria em simplesmente colocar o aluno numa posição de isolamento – sobretudo, contando com o auxílio de uma professora especialista que acompanhava o aluno e o ajudava. Era preciso criar uma prática que desenvolvesse as potencialidades do aluno, mesmo diante das limitações, assim como era feito com os demais.

O processo de organização interna dos saberes e experiências configura uma personalidade docente e uma prática pedagógica atenta às especificidades do aluno e aos desafios propostos pela realidade. Dessa forma, o entendimento de inclusão vai além da inserção do aluno no espaço escolar, mas diz respeito, também, à maneira como ele interage com os outros atores sociais e com o próprio meio. Assim, a inclusão se configura como uma qualidade educacional e escolar – para além das necessidades sociais que extrapolam os limites dessa instituição – que reconhece os sujeitos em suas especificidades e, pautando-se no acolhimento, como afirma Mesquita (2007), garante a todos os sujeitos a possibilidade de se desenvolverem como cidadãos críticos, conscientes e responsáveis socialmente.

Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2013, p. 9).

Nesse processo pedagógico ocorre também um processo afetivo, no qual a professora se sente responsável pelo aluno de forma que, diante da transferência deste, revela um sentimento de decepção e preocupação, por acreditar que o avanço alcançado no decorrer do trabalho desenvolvido por ela não terá continuidade. Mais uma vez observamos que o GOF se constitui, por um lado, como espaço-tempo potencializador de trocas de experiências e história de vida que ilustram práticas viáveis e bem-sucedidas para o trabalho inclusivo e, por outro, um ambiente de socialização de angústias e medos que, por sua vez, vai delineando o sentimento de pertença ao grupo, de identificação com seus pares.

As experiências apresentadas pelos professores nesse contexto de autodefinição apontam para múltiplos sentidos subjetivos constituídos no decorrer do processo histórico e social dos sujeitos em formação — no caso, os próprios professores. Essas experiências relacionais, por sua vez, realizam-se em ambientes diversos, permeados por organizações múltiplas e por subjetividades individuais variadas, que compõem, inevitavelmente, uma subjetividade social transpassada nos modos de ser-escola, articulando os diversos espaços da vida social dos sujeitos que se encontram, com seus sentidos próprios, num diálogo complexo e de natureza interativa (González Rey, 2005a).

Na minha escola tem uma estratégia que ensino que esses alunos [com deficiência] são tratados por igual pelos outros alunos, ninguém deixa de lado, todo mundo brinca, **todo mundo respeita**. [...] Então a diretora percebe que, se há algum aluno com sentimento de rejeição, é falado, discutido e é eliminado. **Acho que a escola tem que abraçar essa luta, às vezes a gente sofre porque é só a gente que se compromete com aquele aluno, mas, gente, é a escola, desde o diretor, até as pessoas da limpeza** (Professora F).

O compromisso apontado pela professora F. revela uma construção subjetiva social que alarga o conceito de inclusão: não se trata apenas de uma ação pontual, por parte de um professor específico, mas se traduz como um compromisso social de todos os sujeitos da comunidade escolar. Dessa forma, a construção de sentido subjetivo ultrapassa o limite interior do sujeito e ganha forma, nesse caso, em práticas que estimulam a reconstrução de uma imagem ou um entendimento segregacionista e excludente, o que significa uma reconstrução que vá atingir a todos os níveis do sistema escolar: desde as formas de gerir as ações administrativas e pedagógicas da escola, passando pelas práticas desenvolvidas no interior da sala/quadra/pátio de aula, e congregando as múltiplas relações com os sujeitos que compõem a comunidade escolar e que desempenham funções diversas.

O primeiro encontro revelou-se como um momento de reconhecimento preliminar dos sujeitos e os processos que os constituíram, ainda que de modo superficial e simplificado. Tal contato com as histórias de vida, com os sentidos e configurações subjetivas tornou-se um processo contínuo e dialógico, materializado no encontro entre as subjetividades individuais constituintes de uma subjetividade social (a do GOF).

Buscamos, no decorrer dos demais encontros, analisar situações discursivas dos professores que revelassem não somente aquilo que eles já traziam como experiência ou conhecimento teórico, mas, principalmente, aquilo que os professores foram construindo no decorrer do processo de formação.

Em um dos primeiros encontros, por exemplo, o professor Dr. José Francisco Chicon narra aos professores participantes do GOF a sua própria experiência — como pesquisador — durante o doutorado. O contato com a história de vida novamente é tomado como ponto de referência, um elemento de identificação do professor que apresenta angústias advindas de sua prática profissional, com outro professor que vivenciou e observou, de forma analítica, realidades escolares complexas e singulares, pensando os processos de inclusão.

Ao explicitar os desafios vivenciados no decorrer do seu processo investigativo que culminou no seu doutoramento, o professor Chicon aponta para alguns elementos importantes que, de certo modo, transparecem posteriormente na reflexão dos professores participantes. Dentre esses apontamentos,

podemos destacar, por exemplo, como a falta de informação, iniciativa e articulação entre os professores e demais sujeitos da comunidade escolar se torna empecilho para a efetivação de práticas inclusivas.

[...] o que existia era problema da escola e não problema da Educação Física. Cadê a articulação da professora de Educação Especial que estava na escola com os outros professores, dando alguma orientação? Então, [...] isso é um problema dos professores e aí também da Educação Física: **da falta de informação, da não procura, da não iniciativa dos professores de buscar o conhecimento** [...] (Professor Chicon).

A falta de informação e iniciativa por parte dos professores torna-se uma barreira considerável à efetivação do movimento de inclusão dos alunos em sua singularidade, por limitar as práticas pedagógicas que tais professores poderiam desenvolver, a fim de garantir a todos os alunos as condições necessárias para progredirem como seres humanos. Dessa forma, esclarece Chicon, é necessário conhecer as especificidades dos alunos, sendo que isso não significa “[...] deixar de reconhecer que existe a limitação, mas é a gente investir na potencialidade”.

É preciso, nessa perspectiva, que o docente se empenhe em mostrar, seja para o aluno com deficiência, seja para os colegas, seja para a própria família que desconhece as potencialidades da criança, que ele pode brincar junto, que ele é capaz de entender as dificuldades que possui. É um exercício de ressignificação, de reconstrução pessoal e social, intra e intersubjetiva, que não é apenas de teor didático e pedagógico, mas que se traduz em valores.

E a Educação Física, que é um espaço que pode muito trabalhar com essa questão de valores, trabalha pouco. Às vezes, a gente se preocupa com as atividades, o tempo todo de atividades e tal, mas a gente não para nem um momento a aula para pensar sobre isso [...]. **Refletir, repensar, ressignificar sua forma de agir com o outro.** Então isso faz parte da aula, mas a gente não potencializa a aula com tempo para isso. Então, não tem tempo para as crianças pensarem sobre isso. Se o professor não cria o tempo, só fica o fazer por fazer. A atividade acontece, o movimento acontece, mas e o momento de reflexão desses acontecimentos?” (Professor Chicon).

A explicação do professor Chicon chama a atenção para alguns pontos importantes acerca da pessoa com deficiência e do trabalho docente inclusivo: primeiramente, a inclusão não corresponde a um processo de mascaramento da realidade do aluno, mas sim a um processo pautado no respeito e no reconhecimento das especificidades de cada indivíduo, considerando suas limitações e dando atenção, sobretudo, às suas potencialidades; em segundo lugar, o trabalho docente não pode estar pautado sob o princípio da tolerância, como uma aceitação, por imposição, da presença do indivíduo naquele meio de interação social, mas deve basear-se no princípio do respeito e do compromisso com o ensino e com a pessoa.

Nessa perspectiva, concordamos com Santos (2012, p. 937) quando afirma: “[...] uma limitação, seja ela estrutural ou funcional, não elimina a possibilidade de aprendizagens e de adaptações ao meio”. As práticas pedagógicas devem pautar-se nas condições de possibilidade de o indivíduo se desenvolver, ou seja, “[...] criar condições para a atuação ativa do aluno, o uso de situações aplicadas (contextualizadas), o uso de um conteúdo curricular funcional, o trabalho de habilidades positivas [...], o desenvolvimento da capacidade de aprender [...]” (Santos, 2012, p. 945-946).

O problema, no entanto, é que, como revela o professor A., esse reconhecimento das potencialidades do aluno como ação pedagógica inclusiva não é o que ocorre na realidade educacional:

[...] todos os alunos com deficiência, todas as escolas que eu trabalhei, escola pública, ninguém sentou comigo e falou sobre, e a resposta é essa, **ele não aprende nada mesmo**, por que que eu vou me preocupar em ensinar alguma coisa para ele? Ele fica lá e, no final do ano, ele não tem nota e sempre tem alguém que fala que não precisa avaliar ele porque ele é aluno especial, então ele vai passando de ano.

A visão equivocada de que o aluno com deficiência é incapaz de acessar os conhecimentos da humanidade e do mundo surge como uma alternativa cômoda diante do desafio, que é encontrar um meio, atento às possibilidades que eles apresentam, de conhecer e ter os mesmos direitos de escolarização e educação que os demais colegas. Nessa perspectiva é que o sentido da inclusão, co-

mo movimento e paradigma social, torna-se mais amplo que o significado da palavra (González Rey, 2005a).

Ora, nesse sentido, como já pontuamos, é válido esclarecer que a perspectiva inclusiva, ao contrário de uma modalidade educacional, é uma qualidade da educação que busca, sobretudo, o acesso de todos os sujeitos, independente de cor, raça, credo, gênero, orientação sexual, condições sociais e econômicas, deficiência aos meandros da sociedade, sem ser alvo de discriminação e desrespeito e, tendo acessado tais instâncias, seja-lhe possível permanecer e progredir, de forma qualificada e digna, nesses ambientes (Declaração de Salamanca, 1994).

Dessa forma, a perspectiva inclusiva se constitui em defesa de uma educação eficaz para todos. As escolas, como comunidades educativas, têm a árdua tarefa de satisfazer as necessidades dos alunos em sua totalidade, independente de fatores e características pessoais, psicológicas ou sociais, tendo ou não alguma deficiência (Sánchez, 2005).

Nessa perspectiva, Sánchez (2005, p. 11) destaca que é preciso que se estabeleçam “[...] os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social”. O problema, no entanto, é que muitas vezes o caminho percorrido é o inverso e a escola acaba reproduzindo um modelo de exclusão, com práticas que não contemplam a inclusão. Por exemplo, dar condições físicas para o ingresso do aluno na instituição escolar, não significa criar e executar formas que produzam o desenvolvimento do educando, de acordo com suas potencialidades. Colocar o aluno na escola é apenas um passo do percurso a ser trilhado.

Chamamos a atenção aqui para a construção subjetiva do conceito de inclusão que perpassa a formação docente em questão: não se trata de uma modalidade educacional; não se refere a uma ação exclusiva de um professor ou de uma disciplina; não deve restringir-se às limitações pessoais. Ao contrário, a inclusão coloca-se como um princípio vital que deve perpassar toda a prática docente, em todas as áreas do conhecimento, na medida em que possibilita aos educandos, em sua diversidade, potencialidades e limitações, apropriar-se de

um saber que lhes seja significativo para a vida em sociedade, isto é, que instrumentalize e proporcione o exercício da cidadania.

[...] o conceito de inclusão trata de abordar as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de muitos alunos. E dessa forma, faz referência não somente aos alunos com [deficiência], que sem dúvida têm que seguir sendo atendidos, seguir dando as suas respostas educativas e recebendo o apoio correspondente. Mas, senão, a todos os alunos das escolas. Ainda que este conceito esteja evoluindo, nesse momento pode ser muito útil considerá-lo como um agente de mudança conceitual. Especialmente, quando defende que não basta que os alunos com [deficiência] estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar plenamente da vida escolar e social dessa comunidade escolar. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados como 'educáveis' (Sánchez, 2005, p. 11).

No entanto, a operacionalização de um princípio, a construção de uma escola e a efetivação de uma educação inclusiva, que atenda aos preceitos elencados, não se constituem como tarefa fácil, haja vista, como pontuamos nos primeiros capítulos desta investigação, que é um processo de reestruturação social, portanto atinge o ambiente intra e extraescolar e depende do empenho da sociedade civil, mas também do interesse dos governos e dos sistemas econômicos. A fala do professor V., por exemplo, explicita claramente essa contradição e barreira estrutural que se coloca em frente às necessidade humanas e sociais:

[...] o que eu quero dizer é **que a escola inclusiva não está preparada para trabalhar esse sentido de inclusão**, porque o processo de avaliação que eu vou trabalhar com ela é diferente. Eu estou trabalhando com o 7º, 8º. ano. Trabalho pré-esportivo numa aula de vôlei. Como que eu vou desenvolver uma aula que tem alunos que querem aprender essas questões todas, os fundamentos mais aprofundados evoluídos, se eu tenho um aluno com deficiência? Em algum momento eu vou trabalhar. Aí entra este questionamento de como ele vai se desenvolver dentro de um todo. A instituição 'escola pública' não foi e não está preparada para desenvolver isso da in-

clusão [...] e a gente, quanto profissional, fica de mãos atadas, porque a gente tem a opção de brigar pelo sistema, mas o problema não é eu, minha aula, meus alunos, o aluno especial, é a instituição [...] (Professor V.).

A insatisfação do professor V., que encontra apoio nas falas de tantos outros professores nos demais encontros do GOF, revela, a partir das experiências pessoais, histórica e socialmente situadas, a compreensão de que a inclusão é um desafio complexo e que não se constrói somente pela inserção do aluno com deficiência no ambiente escolar regular. É preciso mais do que o acesso. É preciso outros mecanismos advindos de pesquisas científicas e educacionais, de recursos tecnológicos, de apoio e investimento político e econômico, de reconhecimento social, enfim, de outras ações, para além das práticas docentes, que possibilitem a efetivação do reconhecimento do sujeito como um indivíduo pleno em possibilidades e não como um indivíduo marcado pela limitação.

Dessa forma, concordamos com Sánchez (2005, p. 12, grifo da autora), quando afirma:

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, deverá condicionar as decisões e ações de todos aqueles que a tenham adotado, posto que *incluir* significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto que *excluir* significa manter fora, apartar, expulsar.

O desafio, contudo, é fazer com que as práticas inclusivas deixem de ser resultado de um princípio hipotético, em que só se realizam mediante alguma benesse ou iminente punição. Ou seja, é preciso esforço para que a inclusão se transmute em um princípio categórico, em que a sua realização está no simples

dever de se realizar, sem nenhuma força externa que a torne obrigatória, mas que esteja dotada de um valor em si mesma (Lopes; Dal'igna, 2012).

A discussão acerca dos desafios da inclusão e das possibilidades de trabalho com alunos com deficiência ou com síndromes ganha corpo em outra circunstância: partindo do relato de experiência da professora R., o grupo centra-se na questão do autismo²⁶, compreendida pelo professor Chicon como um tema disparador em potencial, haja vista a situação dramática na qual se encontrava a escola, não só na aula de Educação Física, de como fazer a inclusão de alunos com o quadro de autismo.

[...] tivemos um planejamento da inclusão e foi aí que nós descobrimos coisas a mais sobre as duas crianças [gêmeas e autistas], que a mãe não é daqui, ela *é do Pará, e essa angústia está tão grande em todo mundo da escola*, que eu estava lendo esse texto que o Chicon passou para a gente e todo mundo está preocupado, **todo mundo querendo uma solução**, todo mundo está cobrando do pessoal da inclusão de Cariacica alguma atitude [...]. Os meninos tomam remédio. Quando tomam remédio ficam mais tranquilos. E a gente chama a mãe, ela está sendo muito solicitada na escola e por causa disso ela está ficando muito nervosa. Às vezes ela é até meio grosseira, sabe? *É claro que ela sabe do problema, mas ela está sendo meio grosseira, eu até falei isso com as meninas semana passada: Gente, a gente precisa tentar entender o lado dessa mãe que, pelo amor de Deus, não deve ser fácil não*, [...] ela está ficando muito grosseira, tipo assim, o problema é de vocês, ela não fala nesse sentido, mas é mais ou menos isso (Professora R.).

A professora R. compartilha com os demais professores do GOF a situação vivenciada por ela na escola em que atua. A narrativa da professora apresenta alguns elementos importantes acerca da compreensão subjetiva da realidade:

26. Sobre o autismo, Orrú (2009), retoma o conceito que Leo Kanner usou pela primeira vez em 1943, para designar uma deficiência da linha das psicoses, cujas características principais podem ser descritas como: dificuldade na interação social; as alterações de linguagem pela ausência de finalidade comunicativa; a repetição, quase que obsessiva de movimentos, hábitos e rotinas. Dessa forma, o autismo é definido como um transtorno do desenvolvimento e descrito como uma síndrome comportamental.

de um lado, evidencia-se o sentimento de angústia compartilhado pelos professores e demais sujeitos da escola; do outro lado, destaca-se a importância do reconhecimento dos sujeitos, num exercício de alteridade.

A angústia — sentimento que é e muitas vezes utilizado pelos professores do GOF para se referir à situação dos docentes e das escolas — constitui-se como uma resposta ao não conhecimento acerca das ações que podem ser realizadas com os alunos com deficiência, das ações que promovam a constituição de um ambiente inclusivo, do trato com questões como a agressividade, sexualidade dos alunos e a determinação de regras e limites para o convívio social. Nessa perspectiva, a professora R. explica sua situação dizendo que “[...] a dificuldade é grande, e a minha também é, porque fico ansiosa de não conseguir trabalhar com as crianças. Eu nunca nem tentei, para te falar a verdade”.

O sentimento de angústia, revelado pelos professores, pode ser uma motivação para a formação docente, num processo de qualificação profissional para o trabalho diante dos desafios do cotidiano. A Formação Continuada, desse modo, configura-se como um espaço propício para essa dinâmica de transformação da ação docente, na medida em que se torna um espaço de escuta e de troca de experiências, bem como para provocar o contato e a aprendizagem de novos conhecimentos teóricos e práticos. Dentre esses conhecimentos, destacamos, por exemplo, o saber acerca das especificidades do aluno com deficiência, na medida em que, como explicam Silva, Castro e Branco (2006), ajudam ao docente na elaboração de estratégias de ensino. Não se trata, no entanto, de enfatizar as limitações clínicas do educando e nem de retomar um modelo médico, mas, a partir da consideração dos limites de cada aluno, respeitar o educando como sujeito de aprendizagem e explorar as possibilidades pedagógicas adequadas a ele, reconhecendo-o em sua completude.

Quanto ao reconhecimento dos sujeitos, num exercício de alteridade, destacamos a preocupação da professora R. em conhecer a história de vida dos alunos, como um elemento esclarecedor dos comportamentos, das dificuldades e dos avanços apresentados por eles no cotidiano escolar. E, mais do que reconhecer: é preciso ter a sensibilidade de se colocar na situação da mãe ou do pai, da família, que vivencia rotineiramente os desafios da deficiência, da síndrome, da inclusão ou da exclusão social.

Tais elementos constituintes da fala da professora R. caminham ao encontro da constituição de uma subjetividade social — que se entremeia e se constrói a partir das subjetividades individuais dos demais professores — nutrida pela experiência narrada, que dialoga com outras situações de vida pessoal e profissional e que permite a identificação dos sujeitos com seus pares, ainda que sejam situações singulares e marcadas espaço-temporalmente.

Ora, como afirma González Rey (2012, p. 159), “[...] a identidade passa pela construção reflexiva do sujeito em espaços que têm sentido para ele”. Sendo assim, o sujeito se identifica com as situações e com seus pares à medida que interpreta a realidade sob uma ótica de sentidos subjetivos aproximados e age no mundo, traduzindo em práticas aquilo que o compõe intrapsiquicamente.

Tal processo de identificação pode ser observado no esforço dos professores de compreender e se apropriar da narrativa da professora R. acerca dos seus dois alunos, gêmeos e autistas. Uma série de outros exemplos são pontuados, sobretudo, quando uma palavra em especial aparece num diálogo:

Professora F.: R., você conheceu os dois [alunos] esse ano?

Professora R.: Não, um desde o ano passado.

Professora F.: Como era ele ano passado?

Professora R.: Comigo eles, eles ficam fora da sala, ele sai, volta. Esse que entrou primeiro fica um pouco mais na sala ainda.

Professor W.: Ele está mais adaptado à **rotina**.

Professora F.: **Rotina!** É exatamente isso: **rotina**.

A palavra *rotina*, emergente do diálogo instigado pela experiência da professora R., provoca nos professores um processo de identificação e reconhecimento de suas práticas docentes. O sentido atribuído pelos professores do GOF a essa palavra, aparentemente, tornou-se unívoco e congruente, na medida em que alguns, a partir de suas perspectivas históricas e sociais, começam a compartilhar a validade da constituição de uma sequência repetitiva de ações e da permanência de certas características do ambiente, quando aplicadas com um propósito específico, podem potencializar um novo comportamento em alunos autistas ditos “agressivos” e/ou “agitados”.

[...] se eu o colocasse, na época, o nome dele era L. [um aluno], colocasse o L. num espaço e, no outro dia, em outro espaço, ele ficava nervoso. Aí eu comecei a perceber que ele tinha uma **rotina** e, para ele ir comigo para as aulas de Educação Física, eu tinha que seguir a rotina dele e não ele seguir a minha (Professora F.).

A M. [...] estava acompanhando uma professora nessa escola que também tem um menino autista [...]. Na situação da sala de aula, ela identificou assim: quando a professora mudava as cadeiras de lugar, o menino entrava em crise de brigar, bater, de precisar de alguém conter para ele se acalmar, para depois voltar ao normal. [...] ela percebeu ao longo do processo que toda vez que mudava [as cadeiras de lugar], ele entrava e tinha crise. Então ela entendeu o que a mudança no ambiente causava nele, que muda o aspecto da segurança para aquela nova constituição. **Quando mudam as cadeiras, desorganiza o comportamento dele** (Professor Chicon).

O diálogo tecido entre os professores do GOF faz emergir uma série de conceitos e conhecimentos acerca das especificidades do autismo e suas variadas formas de manifestação. Os participantes, por sua vez, comunicam as experiências, enquanto o professor Chicon, que mediava o debate, apresenta os conhecimentos históricos e algumas contribuições no âmbito científico e pedagógico, a fim de possibilitar alguns esclarecimentos acerca desse tema complexo. O exercício dialogal do GOF, dessa forma, une as experiências pedagógicas pessoais e comunicáveis — traduzidas em temas disparadores da reflexão, na apropriação de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais e na avaliação e reconstrução intrapsíquica das ações pedagógicas até então desenvolvidas pelos docentes — aos elementos teóricos que podem subsidiar e qualificar as práticas educativas escolares inclusivas.

Dentre os aspectos de reinterpretação e mudança de postura, por parte de todos os sujeitos da comunidade escolar, está a interação social como sinônimo de humanização: ao explicar uma das características do autismo — o isolamento social — o professor Chicon chama a atenção dos professores para uma situação desafiante, que é criar mecanismos que provoquem a interação de um

aluno que, habitualmente, se afasta do convívio social, constituindo um mundo pessoal e intransitável por outros sujeitos.

[...] Se um menino for criado num meio selvagem, ele não vai adquirir um aspecto de humanização que nós temos [...], ou seja, essa possibilidade de falar, de ter raciocínio lógico, só é constituída em nós na medida em que convivemos com outras pessoas também humanizadas. Então a história dos meninos lobos mostra isso para a gente: se hoje fossemos criados por lobos, nós manifestaríamos comportamentos animais, ou seja, não nos humanizaríamos nesse sentido, da possibilidade de linguagem significativa e dar conceitos a coisas do meio. Então ele [a criança autista] também vive uma situação mais ou menos assim: quando vocês falam que ele tem o mundo dele, na verdade ele vai ter o mundo dele se nós deixarmos ele isolado porque é uma característica dele se isolar [...]. Então essa é a dificuldade que nós temos, a dificuldade deles de interagir com os colegas, de interagirem conosco. [...] [Temos que] **buscar as formas de eles superarem essa que é uma limitação que está posta no quadro dele. [...] precisa de intervenção, de mediação**, da gente [como professores] tentar buscar as formas de comunicação [...]. a gente tem que buscar primeiro, encontrar os caminhos para eles, no sentido da possibilidade de relacionamento, de não entender que o isolamento é uma característica e que por isso ele tem que ficar isolado. Na verdade, se nós, se você quiser ficar isolado, você se isola da gente ou a gente te isola. A sociedade pode marginalizar. Os deficientes marginalizados foram para as instituições [especializadas, como a Apae]. Quando fizeram isso, fizeram pensando em cuidar deles, mas, ao mesmo tempo, também pensaram em privar a sociedade de ter contato com eles, porque a sociedade entendia que não deviam estar juntos, que tinham que criar um lugar para essas pessoas viverem. **O mecanismo da inclusão vem reverter essa lógica, vem falar não.** Essas diferenças somos todos nós, temos que conviver com essas diferenças e encontrar os caminhos para essas pessoas também. A inclusão muda isso (Professor Chicon).

A mediação realizada pelo professor Chicon — ao apresentar não somente os aspectos clínicos do quadro de autismo, mas também as necessidades pedagógicas que emergem diante de características como o isolamento e as ações repetitivas — coloca os professores num processo de autoavaliação de sua prática e da maneira como eles observam a realidade. Destacamos, em especial, dois fragmentos que mostram esse exercício:

Na verdade, eles [os alunos autistas] não me incomodam e eu também não mexo com eles, então, para mim, está muito bom (Professora R.).

Nesse primeiro fragmento da narrativa, a professora R. assume uma postura passiva diante da situação dos alunos. Cada um dos sujeitos parece assumir um espaço no ambiente escolar sem que haja qualquer forma de interação: não há pontes, não há trânsito, não há diálogo, enfim, não há inclusão. No entanto, questionada sobre essa atitude, a própria professora R. reconhece que o seu entendimento acerca do autismo — o sentido subjetivo construído por ela, advindo de seus processos históricos e sociais — que organiza suas ações, que configura, subjetivamente, as suas práticas pedagógicas, não coaduna com o conceito de inclusão o qual, até então, o grupo mostrou-se concordante (González Rey, 2005a). Dessa forma, ainda que no âmbito da fala, ela opera uma primeira e fundamental reconstrução subjetiva intencionada em qualificar o trabalho docente com seus alunos autistas:

[...] vou me mexer, entendeu? Porque, por exemplo, [com] um cadeirante, um menino surdo e mudo, esses eu consigo fazer [um trabalho inclusivo]. Os autistas, por causa desse medo, eu acho que é achar que não teria ganho. Lá no meu íntimo eu achava que não teria ganho nenhum, então não quis mexer, mas é legal saber, começar a ouvir e perceber e **me fazer sair dessa qualidade** (Professora R.).

O processo de formação no qual esses professores estão imersos coloca-se como um espaço-tempo de reconhecimento das especificidades da Educação Física como área de conhecimento e as possibilidades teórico-metodológicas de trabalho com a diversidade e com práticas potencializadoras de um ambiente inclusivo e que promove o desenvolvimento dos educandos. Nessa

perspectiva, o professor Chicon, que medeia os encontros com os docentes do GOF, chama a atenção para um dado importante do trabalho pedagógico com as crianças com deficiência ou não: “Nós [os professores da área] temos o conhecimento da Educação Física, agora a gente precisa conhecer a criança”. Isso significa que é preciso um esforço, para além dos aspectos conceituais e procedimentais que envolvem as práticas educativas nas salas/quadradas de aula, mas é importante, também, que os professores busquem formas de relacionamento com os alunos que lhes permitam conhecer suas especificidades, limitações e potencialidades.

No entanto, assim como ocorre nas demais áreas do conhecimento, construir e gerir ações pedagógicas inclusivas mostra-se como uma tarefa complexa e desafiadora, pois requer processos de mudança, de transformação das concepções de ensino, do olhar sobre a realidade da escola e do aluno (Chicon, 2013). No caso do autismo — tema gerador de discussões que perduraram em alguns encontros — esse desafio não foge à regra e, por mais desafiador que seja tal contexto, ainda assim é possível destacar algumas experiências positivas de inclusão de alunos autistas nas aulas de Educação Física, em escolas regulares, como apontam as pesquisas de Sá (2008) e Siqueira (2011).

Ainda que sob perspectivas interpretativas diferentes, realidades e níveis escolares diversos entre si, ambas as pesquisas apontam para a busca da inclusão de alunos autistas nos contextos educacionais institucionalizados, tendo em vista seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. Sá (2008), cuja investigação trata do trabalho pedagógico com dois alunos autistas na Educação Infantil, e Siqueira (2011), cuja pesquisa se dá em torno de práticas pedagógicas em Educação Física com um aluno autista no Ensino Fundamental, revelam que uma atitude acolhedora e de enfrentamento dos desafios emergentes do trabalho com a diferença/diversidade se torna potencializadora da constituição de caminhos que levem à ressignificação de práticas excludentes e à criação de espaços-tempos de interação entre os sujeitos, forjados e perpassados pelo respeito à diversidade, pelo reconhecimento dos indivíduos conforme suas potencialidades e limitações e pela mudança de perspectiva em relação à educação e ao trabalho educativo.

O reconhecimento do papel do professor de Educação Física e dessa área, em questão, aparece em outras narrativas, corroborando o entendimento de

que é possível se constituírem práticas pedagógicas inclusivas, tendo em mente o valor e as potencialidades dos conhecimentos aglutinados.

A Educação Física, segundo o professor Chicon, carrega-se de uma potencialidade imensa no que tange à formação humana, sobretudo porque seu conteúdo essencial é o próprio corpo em movimento, isto é, a expressividade humana na realidade material, seja pela presença no espaço-tempo, seja pela ação que transforma e se faz perceber. A esse conteúdo essencial unem-se a arte, a dança e a música, os jogos, os valores, enfim, “[...] todas as possibilidades são colocadas para a Educação Física” (Professor Chicon).

A questão que fica, no entanto, é: como fazer? A Educação Física congrega, sim, uma série de saberes e processos metodológicos que possibilitam a constituição de múltiplos espaços-tempos de interação: os jogos coletivos, as práticas corporais, a musicalidade e o movimento, enfim, uma diversidade de situações pedagógicas nas quais os alunos podem ser colocados num exercício de encontro, de reconhecimento do outro como sujeito constituído e constituinte de uma história. Por outro lado, é preciso reconhecer também as limitações que há nesse processo e, por meio dessa constatação, buscar formas para ultrapassá-las, o que exige formação contínua, interesse e estudo, ou seja, um envolvimento político e social em prol da qualificação das práticas desenvolvidas por uma educação que seja inclusiva na plenitude do termo.

É uma coisa que eu falo, a gente faz o melhor da gente na área da gente [por exemplo]. Sou professora de Educação Física, eu quero integrar ele, eu quero integrar os outros, eu quero dar o melhor pra ele e pros outros. Mas tem muita coisa que não adianta me cobrar que eu não vou além. Botar ele nesses espaços pensando que poderia dar conta de outros aspectos [...] (Professora A.).

Igual eu falei, [a entrada da professora pesquisadora] ajudou muito porque eu não sabia nada de autismo. Sabia assim, entre aspas, o pouco que a gente sabe [...]. Que é a síndrome, não tem contato, vive num mundo só dele, **mas eu precisava de me aprofundar mais**, ter mais conhecimento, não tinha nada (Professora A.).

Reconhecer a limitação pessoal no trato com determinadas questões — entre elas, o trabalho com crianças com deficiência ou síndromes — mostra-se um passo importante. Mas é um passo que só faz sentido se for acompanhado por um movimento de transformação, de resignificação, de aprofundamento, como diz a professora A., a exemplo do que os professores do GOF estão buscando. É colocar-se em um movimento que possibilite, no contato com outras realidades, outros sentidos subjetivos, outras configurações subjetivas docentes, que os professores tenham a possibilidade de (re)construir, internamente, e (re)expressar, por meio de palavras e ações, externamente, a compreensão acerca de inclusão e práticas pedagógicas em Educação Física que garantam o desenvolvimento dos alunos conforme suas especificidades, pois, como diz a professora W., “A maior satisfação vem dos alunos, os resultados que a gente consegue alcançar com eles [...]”. É nesses resultados que se vislumbra a inclusão ocorrendo ou não.

Contudo, para alcançar tais resultados, o docente se vê desafiado numa dinâmica criativa, na qual não cabe a mecanização e a reprodução de práticas sem reflexão. É preciso uma atenção especial aos contextos, aos sujeitos, às condições oferecidas para que o professor consiga criar estratégias a fim de possibilitar o desenvolvimento do educando, e não somente o seu acesso aos ambientes que antes lhes eram sonogados.

Em um dos episódios formativos, os professores retomam a discussão sobre o autismo e o trabalho pedagógico com crianças nessa condição e compartilham de suas experiências. Um dos aspectos ressaltados nas narrativas foi a criação de estratégias pedagógicas, como uma ação docente importante para a inclusão:

A gente teve a ideia de fazer os jogos e brincadeiras e eu achei ótimo, porque eu já fiz o projeto. Acho bem interessante trabalhar assim, em forma de projeto com eles. Dá para todo mundo participar, e realmente foi um gancho bom, porque, na parte da construção dos brinquedos, ele [o aluno autista] participou muito. Construir, cortar as garrafas, passar os barbantes. E ele tinha, assim, como as outras crianças, ao construir um carrinho, construir o bilboquê, ele tinha uma paixão por aquele brinquedo, ele também. Só que o dele, é lógico, durava bem menos, logo ele largava de mão (Professora A.).

Encontrar uma atividade que contemple as características do aluno com deficiência não é uma tarefa simples. O professor precisa ter a sensibilidade de observar e conhecer os alunos como sujeitos complexos, percebendo que há possibilidades de desenvolvimento e superação dos limites físicos e/ou cognitivos do educando, se houver estímulo, se houver cuidado, se houver um trabalho planejado e direcionado. Dessa forma, o simples ato de quicar uma bola, de se locomover em direção a algo, de lançar um objeto, de realizar um circuito, de repetir um movimento pode ser tradução de um processo de aprendizagem, de superação da situação de exclusão e de desenvolvimento social, motor e cognitivo do sujeito.

Eu tenho dois espaços pequenos. No pátio, ela estava lá atrás, tem duas cestas de basquete, ela [uma aluna] brincando com a bola e ele [um aluno autista] foi, estava lá pertinho. Aí eu só entreguei a bola, e ele quicou. Quicou a bola, quicou normal, como se ele já tivesse feito aquilo várias vezes, só porque ele viu a menina quicar, porque **eu não ensinei nada, só entreguei a bola**. E ele quicou a bola tranquilamente, deu uma corridinha, mas, assim, não teve nenhuma iniciativa, por exemplo, de eu jogar a bola para ele e ele jogar para mim, não, só mesmo a coisa do drible mesmo, mas ele fez. Entreguei, não fiz nada, a colega estava brincando, ela deu uma estimulada, aí eu saí de perto um pouquinho, deixei só os dois, ela jogava a bola na cesta, mas aí ele não deu conta. Mas **o pegar a bola, eu achei aquilo um máximo**, nunca vi ele fazendo nada, e pegar a bola, quicar [...] (Professor R.).

Nesse fragmento da narrativa, a professora R. conta como se sentiu maravilhada com uma atitude, segundo ela, simples, mas que revelou um avanço considerável no que tange à interação do aluno com os demais colegas e com as atividades realizadas pela turma. Ele quica a bola que a professora entregou. Esse contato realizado, segundo a professora, foi mínimo, mas a resposta desencadeada permitiu-lhe perceber uma série de eventos que uma prática inclusiva – ainda que seja num gesto simples – pode proporcionar.

Nessa perspectiva, Kunz *et al.* (1988, p. 27) comunicam as contribuições de um processo interativo realizado nos ambientes escolares para o desenvolvimento da competência social dos alunos, “[...] competência necessária

não apenas para o sentido de cooperação e participação ativa e crítica no mundo, mas, também, nas relações imediatas entre professor e aluno”. São nos momentos de interação nos quais o aluno está imerso num processo de percepção do ambiente, do outro e de si mesmo, como produtor das ações e participantes da realidade que o circunda, que ele compreende a possibilidade de experimentar, de criar, de agir, de reconstruir, ou seja, de assumir uma postura ativa no seu processo de humanização.

Da mesma forma que o aluno se coloca como protagonista de um processo de transformação subjetiva e de aprendizagem das questões da cultura humana, o professor também precisa compreender seu papel e suas contribuições no decorrer do percurso. A professora R., por exemplo, não se reconhece como participante: “*Eu não ensinei nada, só entreguei a bola*”. Não transparece aí a compreensão de que o saber-fazer inclusivo circunscreve ações pequenas que modificam a rotina, na qual os alunos estão habituados. Em um dado momento, já pontuado, essa mesma docente diz que os alunos autistas não a incomodavam, como também ela não mexia com eles. Ela referia-se a uma posição de passividade em que ambos os sujeitos — professora e alunos — se colocavam na relação. Não havia interação, diálogo ou qualquer forma de estímulo. Questionada sobre sua posição, ela coloca-se consciente da necessidade de mudança e parte para a ação: *entrega a bola*. E se surpreende com a resposta à ação: *ele quica a bola*.

O processo dialógico vivenciado pela professora no ambiente do GOF contribui ativamente para uma reconstrução subjetiva/objetiva de sua prática docente: se, antes, a sua atitude era de distanciamento do aluno, nesse momento ela busca aproximar-se dele, por perceber que fazer a inclusão não é somente possibilitar que ele esteja no registro de presença da escola, mas que ele vivencie a dinâmica da aprendizagem, da vida escolar em seu sentido pleno. Se tomarmos González Rey (2005a), perceberemos que, para além dos aspectos da subjetividade individual e social imbrincados e da relação com o sentido subjetivo, a experiência da professora R. traduz um processo de reconstrução de tais elementos que congrega numa configuração subjetiva, diferente daquela que até então desvelava sua prática. O fato de a professora R. ter reformulado, subjetivamente, o sentido de inclusão implica uma configuração diferenciada, configuração esta que integra os “[...] elementos de sentido, que emergem ante

o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida” (González Rey, 2005a, p. 127).

Essa reconstrução da subjetividade que perpassa o trabalho docente se relaciona umbilicalmente com uma constatação até então silenciada pela falta de conhecimento ou de iniciativa para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo: *a possibilidade de o aluno autista aprender nas aulas de Educação Física*. A professora R., ao reconhecer a possibilidade do aluno aprender, reconhece também o seu papel perante a aprendizagem desse educando, ou seja, não é possível deixá-lo quieto mais; é preciso incomodá-lo, no sentido de fazê-lo participar das atividades como membro da turma que ele é.

No que tange às possibilidades do aluno com deficiência e da sua interação com os demais colegas, destacamos outra narrativa:

E aí ela [a aluna C.] pegava a bola, não tinha força, todo o comprometimento motor, ela jogava do jeito que ela conseguia, e aí os alunos foram se acostumando com o jeito que ela sabia jogar [...]. E aí, quando ela jogava, mesmo a bola que rolava, ela ria, **precisava de ver a satisfação dela de estar no grupo, de estar jogando junto com os colegas** (Professora W.).

A fala da professora W. chama a atenção para outro dado fundamental acerca da inclusão e que se tornou elemento de discussão entre os docentes: incluir o aluno não se trata de torná-lo um atleta de alto rendimento; incluir o aluno e, no caso, a aluna, consiste em lhe dar condições de interagir com os demais colegas e dar possibilidade de emancipar-se, como sujeito, nos diversos ambientes da sociedade, exercitando sua cidadania. Nesse sentido, o fato de a aluna C. “*não ter força para lançar a bola*”, como as demais crianças, não implica a impossibilidade de ela participar dessa atividade, mas torna-se um motivo para que ela seja reconhecida como integrante de grupo, ao mesmo tempo em que todos – alunos e professora – são colocados num movimento reflexivo, cujo eixo central é o das alternativas. Dessa forma, cabe bem o comentário da professora A.: “A C. [aluna], né? Não tem aquela força para jogar a bola e, a partir daí, você vai trabalhar com eles também o respeito [...]”.

Nessa perspectiva, a Educação Física não pode perder seu lado reflexivo, analítico, de formação de valores, minimizado diante do destaque às atividades estritamente práticas, como se sua função fosse apenas iniciação esportiva. É preciso ter em mente que, como apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais, tal área do conhecimento, ao lado das demais, quando toma como eixo norteador a cidadania, assume a tarefa de tornar os alunos, em sua diversidade, capazes de:

- **compreender a cidadania como participação social e política**, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- **posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais**, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, **posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais**;
- **perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente**, identificando seus elementos e as interações entre eles [...];
- **desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania**;
- **conhecer e cuidar do próprio corpo**, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva (Brasil, 1997, p. 11, grifos nossos).

Em meio aos conteúdos e práticas específicos da disciplina, os professores de Educação Física precisam atentar-se e compreender a existência de ou-

tros caminhos, outras formas de atuar. É nesse contexto que se justificam, por exemplo, os grupos de formação continuada que buscam, pelo diálogo e pela troca de experiências, avaliar as ações desenvolvidas pelos docentes e pensar nas possibilidades de solução para os problemas vivenciados no cotidiano. Esse exercício dialógico, por sua vez, precisa estender-se também para as salas/quadras de aula, no sentido de possibilitar aos próprios alunos uma compreensão de mundo, de sociedade e de ser humano que seja compartilhada e discutida democraticamente, superando visões reducionistas e fragmentadas.

A aula é, por excelência, esse espaço-tempo de reflexão, pois, ao mesmo tempo em que se exercita determinada atividade, é importante que haja espaço para debate, para avaliação, enfim, para que os alunos expressem o que perceberem e sentiram durante a aula. O diálogo, nessa perspectiva, carrega-se de potencialidade de provocar a tomada de consciência dos alunos, na medida em que eles conseguem observar as múltiplas experiências e opiniões que emergem de uma vivência comum. Se esse espaço de diálogo é aberto durante as aulas, os alunos tendem a se sentir mais acolhidos e ativos no processo de ensino e de aprendizagem: eles tornam-se parceiros. Se esse espaço permanece inexistente, por sua vez, as relações que potencialmente poderiam ser reveladas e discutidas permanecem ocultas e os alunos não desenvolvem o sentimento de corresponsabilidade.

Ao lado desses espaços dialógicos, é importante que o docente, por meio da observação do cotidiano escolar e da criatividade, perceba e provoque situações múltiplas de interação, nas quais todos os sujeitos possam experimentar o movimento inclusivo.

Aí eu pensei: Vou arrumar uns ajudantes. Eu mandava o menino ir lá chamar ele [o aluno autista], um aluno ia lá chamar ele para mim. Primeiro eu perguntei: Quem quer me ajudar? Quem quer chamar o G.?. Era só um aluno que se prontificava sempre a ir chamá-lo. Esse aluno ia, depois comecei a denominar: Vai você também ajudar, vai chamar o G.. Eles iam lá, chamavam, chamavam. Às vezes ele [...] no princípio ele não vinha com os colegas, ele vinha quando eu ia chamar, mas depois ele começou a vir com esse colega que chamava, quando eu via que ele já estava vindo um pouquinho comigo, e um pouquinho só com um colega, eu comecei a pedir para

os outros colegas também irem, porque senão ele ia vir só com aquele colega e só comigo. **A gente queria integrar ele com o maior número de alunos possíveis** (Professora A.).

A fala da professora A. demonstra o esforço pessoal de reconstrução não só da subjetividade docente — a forma como ela passa a integrar e interagir com o aluno nas aulas —, mas também dos discentes, no sentido de que eles precisam fazer o movimento de inclusão acontecer. Ou seja, não é somente o professor que tem a tarefa de promover um ambiente inclusivo, mas os alunos, em sua diversidade, também precisam se sentir participantes dessa dinâmica de respeito, de reconhecimento do outro e de acolhimento de todos os sujeitos, pois é importante que haja uma mobilização, por parte de todos os sujeitos envolvidos, para fazer com que o aluno com deficiência acredite no seu potencial e que ele pode participar das atividades livre de pressões sociais, afetivas e intelectuais, desenvolvendo-se no seu tempo e mediante suas possibilidades.

O movimento promovido pela professora A., no esforço de provocar os alunos a se relacionarem mais ativamente com o aluno G., demonstra uma preocupação em destaque: a formação social dos educandos, que passa pelo reconhecimento do outro como sujeito de aprendizagem — num exercício típico de alteridade — pode se dar numa ação simples, por exemplo, de chamar o colega para perto, de integrá-lo à atividade e de dar condições para que ele possa participar e desenvolver-se. Todos os sujeitos envolvidos nessa dinâmica, se comprometem e compreendem a importância dessa interação para a construção de uma sociedade mais respeitosa e digna para todos, estão, potencialmente, transmutando um princípio hipotético — impositivo por força de lei e do apelo social — para um princípio categórico — que se realiza pelo simples fato de se realizar (Lopes; Dal'igna, 2012). E nada melhor do que a infância e as relações desenvolvidas na escola com tempo e espaços propícios para mobilizar essa formação moral, ética, estética e social.

Todo esse movimento dialógico promovido no GOF, desde os primeiros encontros, é potencializador de transformações subjetivas, no sentido de reconstruir a forma como os professores pensam — interpretam as situações cotidianas, a partir dos significados e sentidos atribuídos às coisas, fenômenos e pessoas — e agem — resultado de todo processo interno de organização sub-

jetiva. Nessa perspectiva, as falas dos professores refletem bem o processo de reconstrução interna no qual são motivados, mediante a participação nos diálogos, ainda que sob uma posição de ouvinte, percebendo-se diante das experiências dos colegas docentes, das dúvidas e inseguranças vividas por eles no trabalho docente.

Um exemplo claro desse processo de reconstrução da subjetividade do trabalho docente é vislumbrado na fala da professora R., quando, diante da surpresa pela ação espontânea do seu aluno autista, motivada pela observação da colega que quicava e lançava a bola na cesta de basquete e pelo estímulo promovido pela professora, ele interage, ainda que por pouco tempo, com a atividade proposta. Ela, então, reconstrói o sentido que atribuía aos alunos com autismo, reconstrução está que impacta diretamente na forma como ela passa a interagir com eles, constituindo um passo importante para a inclusão. E tudo começa pelo olhar e a atenção sobre o aluno como sujeito de aprendizagem: “*Principalmente porque estar dando atenção a ele, saber que ele pode nos dar alguma coisa, é legal isso. **Esse é o meu novo olhar sobre os meninos***” (Professora R.).

Essa reconstrução subjetiva é possível vislumbrar em outro fragmento dialogal:

Professora R.: [...] jogou a bola na cesta, gostou da bola, depois eu pedi de novo e ele [o aluno autista] não entendeu [...], ele nunca, ele nunca, o M., nunca se recusou, sempre esteve por ali. **Eu não dava atenção**, mas ele sempre esteve no meio dos meninos, só não participava [...] os meninos davam a bola [...].

Professor Chicon: Então está *descobrimo-o agora* [...].

Professora R.: É, **eu estou olhando pra ele**.

Professor Chicon: Então, nesse momento, o que tá presente é uma **manifestação de mediação**, marcando que você agora começa a ir ao encontro dele, a enxergar e tá buscando os primeiros contatos, vendo o que você consegue perceber da condição dele realizar, então agora tem que fazer um pouco um movimento só seu!

Essa reconstrução subjetiva, por sua vez, ocorreu justamente num ambiente onde os sujeitos entrelaçam suas histórias de vida e experiências num

processo de formação contínua e coletiva. A cada participação, a cada narrativa, elementos são dispostos para os sujeitos que se apropriam ou não, ressignificam ou não, sua forma de pensar e de exercer a docência. Importa compreender que o processo de formação não se limita aos espaços institucionalizados que emitem diplomas e certificados, mas se dá numa diversidade de ambientes onde há interação e aprendizagem, seja pela troca de experiências, seja pela escuta de histórias, seja pela prática, seja pelo diálogo, enfim, pela reunião de uma multiplicidade de dimensões humanas que constituem e reconstituem o sujeito em sua complexidade.

A. [a professora que participava do GOF como convidada] não tem receita, ela tem o modo dela de agir [...]. E o modo dela de agir naquelas condições trouxe o que ela tá revelando para a gente [...]. Do trabalho dela, da experiência dela o que nos serve para a gente usar no nosso trabalho, e aí vocês incrementarem aos pouquinhos nos trabalhos que vocês já fazem, e eu sei que fazem bem, vai acrescentando [...]. Essa é a ideia colocada aqui no grupo, que a gente se some nesse sentido [...]. **Todo mundo está se formando aqui ao mesmo tempo**, é isso que eu queria que ficasse claro (Professor Chicon).

Esse processo de formação, que se faz contínuo e intermeado por múltiplos condicionantes materiais e subjetivos, estabelece-se de forma diferenciada para cada indivíduo que dele participa. Isso significa que é um equívoco pensar que a formação se dê homogeneamente entre os sujeitos que compartilham do mesmo espaço-tempo de interação. Na verdade, mesmo tendo participado das mesmas dinâmicas, tendo lido os mesmos textos, tendo escutado as mesmas palestras e compartilhado certas opiniões em determinadas ocasiões, os sujeitos, por sua constituição histórica e social única, singular e intransferível, estabelecem uma formação intrapsíquica única, singular e intrasferível, ainda que ela seja interpelada pelas situações sociais fundamentais para sua existência humanizada. Dessa forma, cabe uma observação acerca de um fragmento de narrativa de um dos professores participantes do GOF no sexto encontro:

A educação ainda não é uma prioridade efetiva no nosso país. Então a gente tá trabalhando dentro de um processo, a gente tá mudando um aspecto da educação, que é

a inclusão. Eu trabalhei [...] no processo de integração, e hoje, se eu fosse como profissional defender, se me perguntarem hoje: **V. você prefere trabalhar no processo de inclusão ou de integração?**, eu diria que ainda na integração, **porque, na integração, eu conheço**. Eu trabalhei nove anos dentro da Apae, trabalhei nove anos com deficientes. Eu viajei para a Espanha com atletas com deficiência mental, conheci a realidade de 75 países [...] (Professor V.).

Retomamos aqui um debate já pontuado: o novo, o diferente, o não conhecido é motivo de estranheza, de medo, de resistência. O professor V. exemplifica bem o contexto da emergência de uma nova formatação social, um novo paradigma, que causa um mal-estar pessoal e social por solicitar a reestruturação daquilo que já é habitual. Por outro lado, a resistência do professor V. está ancorada em uma constatação fundamental: faltam maiores investimentos por parte dos órgãos públicos e privados, dos sistemas gestores e formadores, para garantir que haja possibilidades palpáveis para a concretização do movimento inclusivo. Fazer inclusão não pode ser uma tarefa única e exclusiva do docente.

O GOF, como espaço-tempo de formação coletiva e dialogal, constitui-se dessas divergências de opiniões, de experiências, de significados e sentidos subjetivos que são compartilhados num processo de construção e reconstrução constante. Cada um dos participantes detém uma gama de aspectos que enriquecem o processo dialogal e contribuem para a compreensão dos textos, vídeos, falas e dinâmicas propostas no decorrer do percurso. Destacamos um exemplo dessa variabilidade de opiniões motivada por um elemento comum: a leitura de um texto em que, em determinada passagem, a autora discursava acerca da prática do aluno “café-com-leite”, ou seja, o aluno com deficiência é tratado, no decorrer de uma determinada atividade coletiva, de forma diferenciada dos demais, cabendo a ele regras específicas e diferentes por não se enquadrar nas normas propostas para os outros alunos. No caso de um jogo com bola, por exemplo, é o mesmo que ser colocado entre os colegas para correr e esperar que alguém lhe conceda a posse de bola, o que não ocorre em hora nenhuma. É estar no jogo, sem estar jogando.

Sobre o debate do texto, selecionamos três narrativas que expressam as observações e opiniões dos professores sobre essa questão:

Vários pontos do texto eu percebi dentro das realidades que a gente passa dentro da escola, só que o que mais ficou forte foi a questão do café-com-leite, [...] e **quando eu li a parte do café-com-leite, eu vi que a minha postura enquanto professora com o M.** [aluno como uma deficiência no pé], é de café-com-leite [...]. Eu falei: ‘Gente, é igualzinho com o que eu faço com o M.’. Chegar para o colega e falar assim na hora do pique: ‘Olha, corre devagarzinho para o Marcos não cair’, até por uma questão de proteção, porque, como ele cai bastante, quanto menos queda ele tiver na minha aula melhor para ele, e pela questão mesmo de proteção do corpo, do físico dele, e ontem eu já olhei para minha aula de ontem, né? Eu pensei bem assim: ‘**Quando eu faço uma brincadeira de corda e o M. não consegue pular**, ele não consegue pular, porque, quando ele pula, ele cai, ele não consegue fixar os dois pés’. E **nessa brincadeira ele ficou de fora**, aí **quando nós fomos brincar com a galinha do vizinho, ele falou: ‘Tia! Essa eu posso! Essa eu posso tá brincando’**. E eu é que iria colocar a galinha do vizinho e porque eu sabia que todo mundo, ou quase todo mundo iria deixar o M. por último, eu coloquei no M. e, quando eu corri, eu fui praticamente andando para o M. poder me boiar. Aí, quando eu olhava para esse texto e pensava ele dentro das minhas aulas, ficou muito forte o café-com-leite (Professora I.).

[...] essa questão do café-com-leite eu interpretei dessa forma: vamos incluir, mas assim, ele participa, mas daquele jeito, não tem aquela questão de estar buscando a potencialidade do menino durante a execução. Por exemplo, ela [a professora I.] sabe que o aluno dela com corrida ele não consegue, mas, se for trabalhar uma outra atividade dentro da aula que de repente não tenha correr, ele vai executar melhor, então eu pensei na questão do café-com-leite, indiretamente assim, meio que **um preconceito velado**, digamos assim (Professor W.).

[...] a historinha final dela do café-com-leite, eu vejo em um outro aspecto, não de que eu não deva fazer uma coisa para favorecer, **eu acho que ele tem que se colocar, eu tenho que colocar espaço para essa criança se colocar, saber, ter conhecimento do que ele pode ou não pode**

fazer e, de repente, a gente propiciar isso, e as vezes ele ficar no canto e saber que essa ele não pode fazer por causa disso e **não se sentir inferiorizado**, e nem a turma achar que ele é um inferior porque não fez. Ele não consegue por uma questão física, e ele saber que ele não pode fazer isso, e isso até facilita o meu lado de professor, de estar junto com ele discutindo o que ele pode fazer ou não, e até incluir todo mundo, fazendo um planejamento até integrado, e aí ele fala com a turma que essa ele pode fazer, e ele se sente incluído, a turma age com solidariedade e a gente trabalha a socialização, que eu vejo como um aspecto importante na inclusão e, **quando o aluno tem consciência disso, já tira essa questão de eu estar fazendo alguma coisa para favorecê-lo, simplesmente porque eu acho que ele é diferente** (Professor V.).

A narrativa da professora I. exemplifica um dado importante da prática docente e da própria subjetividade que permeia a ação pedagógica: os professores, com o decorrer do tempo, na repetição de suas práticas, na falta de tempo para o planejamento de atividades, no pouco contato com estudos acadêmicos e cientificamente difundidos, não percebem as implicações veladas nas ações docentes realizadas conforme elas ganham o *status* de hábito, de rotina. Há uma mecanização do processo educacional, na medida em que certas práticas docentes funcionam com um determinado grupo de alunos, tendo como princípio a ideia de que se, para aquele grupo, foi exitosa a ação, para os demais, independente dos múltiplos fatores existentes, também funcionará.

É interessante observar, ainda sobre a primeira narrativa, que há uma identificação por parte da professora I. no exemplo do texto, o que lhe provoca a reflexão acerca das ações que até então ela vinha desempenhando com seus alunos. Nesse sentido, a professora I., mediante a leitura realizada, provoca um diálogo intrasubjetivo acerca dos sentidos e das experiências singulares e coletivas que organizam sua ação docente, que configuram subjetivamente essa ação: a prática que antes era vista como normal, como habitual e correta, é colocada em frente a uma série de outros significados e sentidos impensados ou desconhecidos.

A professora I., nesse sentido, reconhece em que circunstâncias sua prática coaduna com a perspectiva do “café-com-leite”, ao mesmo tempo em que dá

elementos de superação desse exercício: é preciso que tanto a professora, como os alunos, com e sem deficiência, se percebam e também conheçam, de forma crítica, as suas limitações, sendo capazes de operar na possibilidade, mas também na impossibilidade de executar determinada atividade.

Por outro lado, a proposição do professor W. caminha para outro dado interpretativo: a prática do “café-com-leite” mascara a segregação e o desconhecimento, ou seja, trata-se de uma tentativa de velar o preconceito e a impossibilidade de trabalhar com os alunos com e sem deficiência no mesmo espaço-tempo de interação.

Para o professor W., a prática do “café-com-leite” só sustenta a incapacidade do aluno em se desenvolver como os demais, tendo em vista que ele estará sempre adequado a outras regras — mais amenas — que os demais membros do grupo. Dessa forma, a presença do aluno no contexto das aulas corresponde a um processo de integração e não de inclusão: a criança com deficiência, ainda que participe do mesmo jogo, na mesma quadra e no mesmo tempo que as demais, ainda assim está fazendo outra atividade.

Por fim, a narrativa do professor V. expressa uma síntese fundamental: podemos encarar a prática do “café-com-leite” como uma forma de preconceito velado, na medida em que ela se torna habitual e irrefletida, assim como provoca o sentimento de inferioridade por parte do aluno com deficiência ou por parte dos outros alunos que o inferiorizam por sua limitação. Assim, caberia, como uma prática inclusiva, um processo de conscientização/aprendizagem envolvendo todos os sujeitos imersos naquele contexto para que saibam reconhecer os limites e operem sobre eles, seja para superá-los, seja para encontrar outras possibilidades que lhe são favoráveis.

Essas questões acerca da prática do “café-com-leite” nos chamam a atenção para uma dúvida latente que foi colocada pelo professor W. logo no início do encontro: “[...] como preparar, por exemplo, uma aula aonde eu consiga fazer com que aquele aluno especial se sinta integrado com a atividade e o restante da turma e não se sinta desestimulado a fazer aquela aula?”.

Tal questionamento expressa o desafio vivenciado pelos professores de Educação Física e das demais áreas de conhecimento no processo de planejamento e organização do trabalho pedagógico. Não há uma resposta, mas há

possibilidades, caminhos trilháveis vislumbrados. Por exemplo: nas narrativas dos professores que participavam do GOF, quando explicitam uma experiência bem-sucedida, atenta às características da turma e dos alunos; quando se reflete acerca das dificuldades encontradas na execução de uma atividade pedagógica que, em algum aspecto, não teve êxito; quando se planejam ações tendo em vista o processo que os alunos têm vivenciado pedagogicamente. As narrativas, por mais que expressem um dado subjetivo permeado pela história de vida, pelos contextos variados em termos espaço-temporais e sociais, permitem-nos encontrar essas possibilidades impensadas ou desconhecidas que emergem da prática de outrem e que, pelo diálogo e troca de experiências, nós as acessamos minimamente.

É importante, no entanto, perceber que, quando se trata de inclusão, desse movimento de inserção, reconhecimento e interação dos sujeitos, é preciso que uma dinâmica reorganizadora aconteça. E isso não significa dizer que essa dinâmica seja instigada apenas pela presença de um sujeito limitado em termos físicos e/ou mentais por alguma deficiência, mas em todas as circunstâncias e presença de qualquer sujeito, na medida em que possibilita o acesso, a permanência e o aprendizado deles em sua diversidade. Sobre isso, o professor Chicon sintetiza dizendo:

[...] **a escola inclusiva é aquela que se reorganiza** para atender às necessidades [educativas] especiais, seja do aluno com deficiência, seja daquele que não tem a deficiência, mas naquele momento, que seja temporário ou não, tem alguma necessidade para a qual requer uma ação pedagógica diferenciada [...] (Professor Chicon).

Essa reorganização, por sua vez, torna-se eficiente, na medida em que consegue transpor os obstáculos que a impedem de acontecer, pois uma das maiores barreiras que se impõe, ainda na atualidade, para a participação das pessoas com deficiência na sociedade, para a efetivação da inclusão, encontra-se na atitude das pessoas. Como explica o professor Chicon, “[...] isso tem muito a ver ainda com os **‘pré-conceitos’**, esses significados que a gente dá [...]”.

Formular “pré-conceitos” é uma atitude extremamente humana: diante de algo que nos é novo, estabelecemos, por meio de uma série de levantamentos subjetivos que são incorporados na trajetória de vida, uma ideia primária da

pessoa, objeto ou fenômeno com o qual estamos tendo contato. Trata-se, portanto, da construção de uma opinião ou entendimento sobre algo antes de adquirir qualquer conhecimento adequado sobre o assunto ou pessoa em questão (Bandeira; Batista, 2002). Por exemplo, adquirimos algum alimento por sua aparência, por sua embalagem ou mesmo pela marca, julgando ser melhor que os demais, sem nunca ter provado para tecer comparações.

Para Taussig (1999, apud Bandeira; Batista, 2002, p. 129), a definição básica do preconceito encontra-se na relação com o outro, num pretense exercício de alteridade, que faz emergir uma

[...] atitude interior (no sentido interno) de um sujeito que viola os atributos e os qualificativos em relação ao outro sujeito, estabelecendo o funcionamento cognitivo e os contactos perceptivos de forma equivocada, cindida e traumática; portanto, pondo sempre à prova (ou derrotando) as capacidades e os recursos simbólicos do outro.

Tal sentido interno, que vimos até então como sentido subjetivo — conforme aponta González Rey (2005b, p. 35) — é resultado “[...] da atenção entre os sentidos que aparecem o percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem este momento, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta dessa ação”. Isso significa que a formação de “pré-conceitos” se dá numa tensão dos próprios sentidos que permeiam tal construção. No entanto, há um agravante: o “pré-conceito” tende a converter-se em preconceito, no sentido de segregação e exclusão, o que limita a possibilidade de inclusão e se torna uma barreira para esse processo.

O professor que antecipa um “pré-conceito” sobre um determinado aluno ou sobre uma deficiência e se sustenta na hipótese de incapacidade ao invés de amparar-se na busca pelas possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos, não avança em propostas pedagógicas e em situações inclusivas, haja vista que não busca superar a limitação do conhecimento que já possui por meio da aproximação com a realidade em questão ou com estudos mais aprofundados.

[...] o exercício da docência demanda do processo de formação (inicial e continuado) dos professores que este garanta a apropriação e (re)construção dos conheci-

mentos necessários para desenvolver a prática pedagógica com qualidade.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe [...] (Caparroz; Bracht, 2007, p. 31).

Em se tratando de práticas pedagógicas inclusivas com qualidade, o desafio é ainda maior: o docente que se ancora na visão preconcebida da limitação pela limitação, da incapacidade ou impossibilidade de desenvolvimento do aluno com deficiência, não assume o processo dinâmico e transformador que a própria docência exige. Um processo marcado pela (re)construção constante instigada pelo contato com o novo, com o diferente, com o desconhecido. Mas é preciso uma atitude de superação: superar o “pré-conceito” em prol de uma ação mais abrangente que vislumbre outros caminhos, novas possibilidades, diluindo, com o decorrer das ações, o “pré-conceito”, num “pós-conceito” construído na interação, no conhecimento e na relação com o outro.

O GOF, nesse contexto, constitui-se como um instrumento para o docente de (re)construção das práticas pedagógicas e dos sentidos subjetivos que ele traz consigo, que produz em meio às interações estabelecidas nos diversos espaços-tempos de que participa, na medida em que lhe é possibilitado o contato com novas perspectivas de homem, mundo e sociedade que venham a impactar com as que ele já possui. Dessa forma, cabe dizer que o GOF coaduna, em sua finalidade, com a ideia de desenvolvimento da subjetividade do sujeito e do grupo:

A subjetividade, então, é um sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentidos constituídos nas atividades do sujeito influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito (González Rey, 2005b, p. 35).

Se tomarmos por referência esse contexto de reconfiguração que acompanha a processualidade da participação dos sujeitos nos diferentes espaços de constituição de sentido subjetivo, como são exemplos o GOF e a escola, podemos destacar uma situação vivenciada pelos professores no sétimo encontro: o desafio de pensar possibilidades de atuação com uma criança com deficiência (cujos movimentos eram limitados) mediante a proposta coletiva de uma brincadeira infantil clássica — “a galinha do vizinho”.

Nesse referido encontro, dada à proposição de ação, todos os docentes se empenharam em propor situações de adaptação da atividade para que o aluno com deficiência — representado por um dos professores que reproduzia sua forma de locomoção/deficiência — pudesse participar com os demais alunos, sem que fosse utilizada a prática do “café-com-leite”, ou seja, todos os alunos deveriam responder às mesmas regras do jogo.

Os docentes, no decorrer da atividade dialogal e prática, testavam as sugestões que davam e avaliavam se determinada modificação respondia ou não à necessidade levantada. Houve um empenho, por parte dos professores, na construção de possibilidades que pudessem minimizar o sentimento de diferença inferiorizada pelo aluno com deficiência, pois, como explica a professora M., “*Ele não gosta de ser diferente!*”. A intenção, portanto, era pensar as potencialidades dos alunos, mediante sua limitação, encontrando formas de reconhecer e maximizar sua funcionalidade perante o grupo e a atividade.

Os professores, tendo em vista as condições levantadas, pensaram as seguintes adaptações da atividade tradicional “A galinha do vizinho”: utilizar uma cadeira para facilitar a condição do aluno com deficiência; correr na ponta dos pés e com as pernas afastadas, imitando o movimento do aluno com deficiência; antes de pegar o objeto-ovo é preciso correr até uma parede ou ponto de referência comum (afastando-se do centro) e esperar que o aluno-galinha grite o nome do escolhido; delimitar um espaço da quadra/pátio para dificultar e/ou facilitar a condição dos participantes; usar o aro como objeto-ovo da brincadeira devido à possibilidade de pendurá-lo em várias partes do corpo; agrupar os participantes da brincadeira em duplas; entre outras²⁷.

27. Tais sugestões ora eram postas como únicas, ora se complementavam a fim de possibilitar a participação do aluno que estava sendo representado.

O GOF, nesse contexto, tornou-se um ambiente de tensões sugestivas, que se confrontavam com a realidade do aluno, da turma e das próprias regras tradicionais da brincadeira em questão. O exercício proposto, realizado pelo grupo, coloca em evidência a maneira como os professores compreendem o trabalho com determinado aluno com deficiência, da mesma forma que possibilita uma reflexão crítica sobre o entendimento deles a respeito de trabalho inclusivo. É um processo de (re)construção de sentidos subjetivos:

[...] Toda produção de sentidos subjetivos é o resultado da tensão entre os sentidos que aparecem no percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem esse momento, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta dessa ação.

[O sujeito] existe na tensão da ruptura e na criação que supõe a produção de novos sentidos subjetivos nos espaços já constituídos subjetivamente, os quais se integram como elementos de sentido das representações atuais dominantes do sujeito. Tais representações portadoras de sentido subjetivo podem entrar em contradição com os novos sentidos que vão aparecendo no curso das atividades atuais do sujeito (González Rey, 2005b, p. 35-36).

O diálogo e a dinâmica reflexiva proposta no GOF provocam um movimento de tensão e criação de sentidos subjetivos expressos nas próprias ações docentes/atividades pedagógicas sugeridas para efetivar um ambiente inclusivo. O empenho dos professores em apontar alternativas metodológicas para um trabalho que indicasse a possibilidade de atuar, no mesmo espaço-tempo de interação, com crianças deficientes e não deficientes, coloca-se como um produto das discussões até então produzidas na medida em que sintetiza as observações e os conhecimentos adquiridos. É um processo de descoberta e reconhecimento, como afirma o professor Chicon: “[...] e aí a gente vai descobrindo formas que significam o que há em uma aula [...], **uma possibilidade de participação de todo mundo**”.

No entanto, uma das situações dialógicas que o GOF possibilitou foi a discussão acerca da possibilidade de participação de todos os sujeitos, independente de sua condição física ou intelectual. Encontramos alguns condicionantes destacados pelos docentes, com os quais convivem e são atravessados

constantemente, influenciando direta ou indiretamente as suas práticas. Entre esses condicionantes, é válido pontuar, por exemplo, as relações estabelecidas entre o professor(a) de Educação Física e a família dos alunos com deficiência, bem como a relação do mesmo docente com os profissionais especialistas que atuam nas escolas regulares no acompanhamento dos alunos da Educação Especial.

No que tange à relação com a família, alguns professores pontuam, como um empecilho para o desenvolvimento contínuo de práticas inclusivas que venham a impactar e produzir um avanço significativo na vida do educando, a falta de comprometimento e de compreensão por parte dos familiares que, como afirma o professor W., “[...] coloca o menino na escola para se ver livre dele”.

É, tem um caso lá na Serra, que tem dois autistas, [...] o menino que é autista tem um desenvolvimento tranquilo, ele interage com as outras crianças. Quando eu chego na sala, ele já aponta: “Tio W.”. Ele já brinca com as outras crianças, ele já faz, já participa. A outra menina, a família é extremamente... A mãe não coopera. A mãe vai levar a menina na escola bêbada. Normalmente a menina passa a noite inteira com a mãe na rua [...]. Então, quer dizer, a gente não consegue interagir, olha a situação que a gente fica (Professor W.).

Dessa forma, um grande desafio para o professor é que se afine a relação entre família e a escola, a fim de que possam caminhar juntas em prol de um objetivo e responsabilidade comum: o acesso, a permanência, o desenvolvimento e o aprendizado do aluno com deficiência na turma na qual se insere.

O outro ponto condicionante pontuado pelos docentes é a relação entre eles, enquanto regentes da disciplina de Educação Física, e os profissionais especializados para atuar com os alunos com deficiência no ambiente escolar regular. Assim como ocorre com a família, há uma distância latente entre os profissionais que atuam na escola: não há diálogo, não há interação, não há troca de informação e experiências. Não é raro encontrarmos relatos nas narrativas dos professores de um trabalho solitário, sem apoio ou colaboração dos demais membros da comunidade escolar, seja qual for a sua condição. O profes-

sor Chicon, por exemplo, compartilha com os membros do GOF uma de suas experiências no decorrer de sua pesquisa de doutorado:

Então, para os professores é assim: ‘Eu não sei por que nós temos os professores de Educação Especial. Eles são os especialistas, eles sabem fazer, como eles não vêm aqui e não nos orientam, aí eu não sei fazer, então eu não faço, então os alunos ficavam na sala a mercê de si mesmos’. E os professores também, por outro lado, não iam lá para buscar informação, para querer saber alguma coisa, para trocar experiência (Professor Chicon).

A construção de uma escola inclusiva, nessa perspectiva, supõe a superação dessa individualidade, dessa solidão docente, para a constituição de uma solidariedade pedagógica, que se dá no diálogo entre os múltiplos saberes, entre os vários sujeitos, num exercício inter, multi e transdisciplinar. Pressupõe, também, que haja um esforço social, político e educacional para que haja condições dignas de planejamento para os professores, pelas quais se possa, em conjunto, estabelecer estratégias e práticas com objetivos bem delimitados e acordados, a fim de garantir o pleno desenvolvimento dos alunos em sua diversidade, independente de suas condições e limitações.

A questão do planejamento, por sua vez, é ainda retomada em outras situações de debate sob outras perspectivas. Por exemplo, a importância do plano de ensino e de aulas para direcionar o trabalho pedagógico do docente de Educação Física, bem como a possibilidade de criar momentos didáticos orientados nos alunos²⁸ — aulas abertas — que, de forma intencional, possam ampliar o conhecimento do docente acerca dos alunos, seus interesses e necessidades. Sobre essa última perspectiva de debate, destacamos uma observação feita pelo professor Chicon que suscitou um exemplo prático vivido por uma das professoras do GOF:

28. Vale esclarecer que, nas aulas orientadas — dentro da Concepção Aberta de Ensino de Educação Física — como explicam Hirai e Cardoso (2006), o professor abandona a posição monopolista do saber, do planejamento e da decisão com o intuito de permitir aos alunos um espaço de ação e decisão, onde eles possam apresentar suas imagens, ideias e interesses, de forma a contribuir para a definição da atividade que executaram, participando ativamente do planejamento e da realização da aula.

Professor Chicon: [...] **A aula aberta é uma possibilidade, estratégia que deixa livre o professor para agir, se a turma for, de certa forma, organizada.** Por exemplo, quando surgiu o Dia do Brinquedo na escola, eles deveriam compartilhar com os colegas e quem não levasse o brinquedo eu dava a bola. Em nenhuma aula minha eles fazem o que querem. Eu ia lá brincava com eles, criava uma situação, deixava organizado e ia para outro grupo.

Professora F.: Ontem eu **dei aula livre**, mas com cordas, então **descobri que tal aluna não sabia pular corda**, então eu entrei em desespero e **criei uma situação com a aluna**. Aproveitei a área do basquete, peguei uma corda toda embolada e disse que era um jacaré e falei que ela deveria pular, pois senão ele iria mordê-la. Aí, a partir de várias tentativas, reparei que havia uma fila atrás da C. [aluna autista]. **A partir dessa situação, na próxima aula vou ampliar essa brincadeira.** Ela não pulava e hoje ela já arrisca. Nesse caso me chamou a atenção o fato de não participar a princípio dessa aula, pois, geralmente, não é isso que acontece, ela participa de todas as aulas.

Assim, planejar atividades que respondam às necessidades que os alunos apresentam no cotidiano, por exemplo, apresenta-se como outro desafio a ser enfrentado pelos docentes. Não basta apenas propor atividades em que todos os alunos, com e sem deficiência, estejam executando, mas é preciso atentar, também, para as condições estabelecidas que, por algum dado despercebido, não possibilitam a inclusão no sentido pleno. Como exemplo dessa situação, destacamos o seguinte diálogo ocorrido no GOF:

Professor Chicon [apresentando vídeos ao GOF]: [...] o D. [professor de uma turma observada durante a pesquisa de doutorado] pediu que os meninos formassem uma fila no canto e jogassem a bola na cesta e a cesta, estava na altura quase normal [...]. Nesse momento o D. vai colocar aquele menino que tem distrofia muscular progressiva. Se ele conhece o menino e sabe que ele não vai ter força, colocar ele para viver essa experiência vai gerar uma experiência de fracasso para o menino. O menino vai, vai experimentar e quando ele vê que ele não vai conseguir, ele mesmo vai se proteger, e observe como ele vai se proteger. Então nós, professores, precisamos conhecer

nossos alunos [...]. [...] a altura para aquele menino que tem distrofia que está num estágio em que a possibilidade da contração muscular é pequena para atingir a força necessária, então é um problema funcional, então não vai conseguir, porque ele não tem a condição mesmo de fazer. Eu não posso negar isso nele, porque eu estaria negando a deficiência dele, a limitação dele nesse momento é essa perda de capacidade de força [...]. Olha bem, todos os meninos estariam arremessando lá na cesta, a perspectiva que o D. criou é arremessar a bola na cesta, aí nós criamos a condição, deles botar a lixeira ali em cima [de uma mesa] [...]. Aí o menino ali ele vai ter mais condição, ele vai chegar mais perto, vai ter a condição de ele ter êxito. Ele está fora da situação de aula? Ele está na aula?

Professor de Vitória: Eu acho que ele está fora da aula.

Professor Chicon: Por quê?

Professor de Vitória: Porque não é a mesma atividade, você separou ele, no caso especial, tipo “café-com-leite”, pelo menos eu estou entendendo assim.

Professor Chicon: É um “café-com-leite”?

Professora R.: Não, acho que ali ele se sente capaz, ali ele vai acertar a cesta, não tem a noção do que é uma cesta natural [...] o importante é que ele jogou a bola e a bola caiu.

Professora A.: Inclusive eu tenho feito isso nas aulas [...].

Professor W.: É mesmo que você deixar, vamos supor, você passa a atividade para eles arremessarem na cesta e ele arremessa na cesta de lixo. Se você não orientar, eles vão sair de lá da cesta de basquete para jogar na de lixo, porque...

Professor de Vitória: É mais fácil e eles querem o êxito também. Eu acho que só eles tiverem o discernimento da situação para eles não se sentirem excluídos.

Professor W.: Nesse caso aí ele ainda não vai ter discernimento dessa situação, ele só quer fazer a cesta.

Professor de Vitória: Mas ele tem que estar junto com a turma.

Professor Chicon: Mas ele está junto com a turma, ele só não está fazendo ao mesmo tempo, fazendo a mesma coisa que os outros. O objetivo ali é o basquete quanto esporte ou quanto criar atleta? Qual é o nosso objetivo na aula de Educação Física na escola?

Professora R.: Interagir.

Professor Chicon: Interagir, transmitir o conhecimento referente aos conteúdos que a gente quer ensinar. O D. ali não estava ensinando o basquete, ele orientou os meninos, tem a cesta ali para jogar a bola na cesta.

Nesse contexto, podemos observar um dado interessante: diante da situação descrita e apresentado pelo professor Chicon, os participantes do GOF — que na ocasião contavam com professores de Cariacica e de Vitória²⁹(participantes de outro grupo) — foram indagados acerca da prática proposta. Os professores de Cariacica, que vinham de um percurso de diálogo e reflexão sobre as práticas inclusivas nos ambientes escolares, compartilharam de uma avaliação positiva acerca da ação do professor D. Dessa forma, compreende-se que tais professores, por compartilharem de um mesmo espaço-tempo formativo, pelas situações vividas, construíram uma subjetividade social que congrega sentidos fundamentais no processo de (re)construção de sua atuação docente. Dessa forma, explica González Rey (2005a, p. 204):

[...] os elementos de sentido que integram a configuração subjetiva de um espaço social concreto estão de forma permanente relacionados a elementos de sentidos procedentes de outras zonas e espaços da vida social que afetam os membros de cada agência social, os quais, na sua condição de sujeitos, empreendem novos caminhos, que acabam sendo elementos de transformação do *status* que o engendrou.

Todo o debate e reflexão, até então provocados, implicam diretamente processos de subjetivação individual, ou seja, a constituição singular dos sentidos e configurações que acompanham o sujeito/docente pelo seu percurso de vida e trabalho. Vislumbramos, dessa forma, uma articulação fundamental entre tais processos de subjetivação individual com os sistemas de relações sociais, expressos em momentos no nível individual e no nível social, ambos geradores de consequências diferentes, mas que dialogam e se integram numa tensão recíproca pela sua coexistência. Assim,

29. O GOF de Vitória estava ocorrendo concomitantemente com o GOF de Cariacica (no segundo semestre de 2011), sob orientação do mestrando, professor Fabrício Amaral de Souza.

A subjetividade social não é uma abstração, é o resultado dos 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 perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem (González Rey, 2005, p. 205-206).

A atuação dos sujeitos concretos, como é a ação docente nas escolas, efetiva-se na simultaneidade entre a subjetividade individual e social, entre os sentidos que sujeito-professor carrega consigo e expressa nas suas práticas e as configurações sociais em que tais práticas se inscrevem. São instâncias contraditórias que se integram de maneira tensa na constituição complexa da subjetividade humana, haja vista que a condição de sujeito individual se define exclusivamente entremeadada pelo tecido social em que o homem vive, no qual “[...] os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro [...]” (González Rey, 2005a, p. 206).

Em um dado momento do GOF, os professores foram solicitados a compartilhar com colegas situações de sua prática cotidiana que pudessem ilustrar o contexto no qual eles estão inseridos, as metodologias utilizadas, os materiais disponíveis para o trabalho pedagógico, seus alunos, os desafios encontrados no percurso e, principalmente, as situações de inclusão que pudessem ser debatidas e enriquecidas com sugestões por parte dos colegas. Constitui-se aqui, mais uma vez, a relação entre a subjetividade individual e a social, num processo de aproximação e reconhecimento dos sujeitos entre si, ao mesmo tempo em que se possibilita identificar as contribuições de um espaço de interlocução, diálogo e formação para o processo de (re)construção da subjetividade do trabalho docente, como foi o GOF.

Para tanto, destacamos dois fragmentos de fala que, em situações diversas, expressam, de um lado, uma modificação da prática docente e, de outro, o sentido atribuído à perspectiva inclusiva:

Uma coisa que me ajudou muito foi trabalhar com o G. [aluno], que eu não conseguia até entrar aqui, não

conseguia trabalhar com ele, sempre tinha aquele atrito [...], porque ele me cansava de uma forma, de atender às necessidades dele. Eu queria que ele atendesse às minhas necessidades e eu não aceitava, entende? Ele não quer jogar bola, ele não quer fazer nada, ele fugia [...] ele ficava lá sem fazer nada, viajando assim. **Aí, agora, eu comecei a dar atenção a ele.** Hoje foi danado ele. Eu estava de PL [planejamento] no computador na sala dos professores [...], digitando, trabalhando, aí ele chegou do meu lado e parou, e eu não sentia nem a respiração dele, quando eu vi, dei de cara [...]. Ele agora é meu amigo (Professora M.).

[...] **percebi que a inclusão não é só** tudo o que a gente vê, não é aquilo que a gente **enxerga no aluno com necessidades especiais, e sim aquele que muitas vezes tem uma necessidade** muito especial [...], **de atenção, uma necessidade especial de valorização** (Professora F.).

A professora M. revela, por sua experiência, que as discussões realizadas pelo GOF contribuíram positivamente na maneira como ela lidava com um dos alunos que, para ela, era um desafio. Segundo tal docente, o seu maior incômodo estava no fato de ele estar afastado do grupo e não querer interagir com os colegas para realizar as atividades propostas. A reconstrução da prática como ela lidava com o aluno se deu, sobretudo, mediante uma descoberta fundamental: *“Eu queria que ele atendesse às minhas necessidades”*. A professora M. compreendeu, dessa forma, que, no movimento de inclusão, é de extrema importância dar atenção às necessidades do aluno, reconhecendo suas limitações, para destacar suas potencialidades e sobre essa tensão dialógica poder agir. Dessa forma, ao atentar para as necessidades do aluno, há uma aproximação com ela e, conseqüentemente, esse aluno passa a vivenciar outros momentos de interação que antes não aconteciam.

A situação da professora M. nos faz pensar no processo pelo qual a professora R., que já analisamos, vivenciou com o seu aluno autista. Em uma das ocasiões dialogais, a palavra “incômodo”, por sua vez, aparece sob outra perspectiva: para a professora R. não era o aluno que a incomodava, tendo em vista que era uma atitude comum deixá-lo de lado, mas era justamente essa atitude segregacionista que a fez pensar em possibilidades de provocar um processo de

inclusão a partir dos debates que ela vivenciava no GOF, como podemos observar na narrativa a seguir:

Não tive este sentimento que a M. [a professora] teve de ficar tão incomodada. Não é que me incomodava só pra mim, **eu me incomodei com o olhar da escola**, ou seja, todo mundo deixava de lado, [...] então eu achava que eles não eram capazes de nada, então estava ali todo mundo, já estava com eles dentro de sala de aula, **minha visão sobre eles era que eles não eram capazes de realizar nada comigo**, então, na conversa que tive com a colega [no GOF] que falou que fez um trabalho com o aluno dela com a bola de basquete, com uma bola, então aquilo me chamou muito atenção. De repente, então eu tenho que fazer a intervenção, então eu nunca tinha tentado, nunca, nem com o M. [aluno autista]. Nunca tinha tentado nada, achava que isso era normal, estava lá andado pelo pátio, ficava praticamente o tempo todo no pátio. Hoje, talvez não, o M. já fica mais na aula [na sala de aula], então ele só vem na minha aula mesmo (Professora R.).

Por sua vez, a professora F. amplia o sentido de inclusão: não se trata apenas de um movimento cujo objetivo central é a participação das pessoas com deficiência nas práticas sociais, mas entende-se para além desse aspecto importante. Trata-se também de olhar para as necessidades dos alunos em sua diversidade e criar as condições para que tenham acesso à escola, nela permaneçam e se desenvolvam, por meio da atenção e da valorização como sujeitos.

6.3 Subjetividades e trabalho docente: encontros e desencontros de uma realidade serrana

A criação do GOF com os professores do município da Serra/ES se deu pensando na possibilidade de formação continuada que ultrapassasse o molde de transmissão-assimilação convencional — ainda que seja importante para a formação docente — mas que possibilitasse ao professor um trabalho essencialmente interativo e colaborativo, atendendo às necessidades concretas do cotidiano escolar, no qual tais sujeitos se encontram imersos.

Sendo assim, o objetivo primordial que estruturaria as ações de formação continuada seria a constituição de um espaço para que os docentes exponham suas experiências, refletindo (individual e coletivamente) sobre suas práticas escolares, bem como tendo acesso a subsídios teóricos que enriquecessem suas estratégias de ação no âmbito da Educação Física escolar na perspectiva da inclusão.

Sobre esse movimento constitutivo do GOF, cujos esclarecimentos e justificativas foram expostos num primeiro encontro de apresentação e reconhecimento dos sujeitos, destacamos dois fragmentos de falas que sintetizam tais explicações:

As formações ‘convencionais’ muitas vezes não atendem a nossas necessidades. **Não adianta falar de um espaço escolar em que o professor não se identifica e não tem utilidade em seu trabalho.** A ideia desse encontro é **colaborar** com vocês naquilo que vocês trazem como dificuldade (Professora Sylvia).

[...] criar um **espaço de discussão** que forneça a vocês um **arcabouço teórico** que dê sustentação ao que estou fazendo e porque estou fazendo, e isso dê repercussão à **melhora da qualidade de sua prática** (Professor Chicon).

Os esclarecimentos da professora Sylvia e do professor Chicon descrevem alguns elementos importantes acerca da proposta de formação continuada: não se trata apenas de um curso, mas de um movimento de reflexão que tem como centralidade as práticas e os ambientes concretos nos quais os professores atuam; não se trata, também, de uma relação estritamente vertical, ou seja, na qual há um formador que transmite os saberes necessários para suprir as dificuldades vivenciadas; trata-se, porém, de uma relação preferencialmente horizontal, em que os professores se assumem como protagonistas de um processo dialógico e reflexivo, com o intuito de contribuir, mutuamente, com a formação e a qualificação do trabalho docente (Bastos, 2010).

Diante desses esclarecimentos e da realidade constituída, os professores perceberam-se num espaço potencialmente importante para sua formação e, desse modo, encontram possibilidade de disparar múltiplas questões desafiadoras vivenciadas por eles no que se refere à inclusão e à dinamicidade do con-

texto educacional, a saber: as formas de avaliar os sujeitos da Educação Especial numa perspectiva inclusiva; a rotatividade e a estabilidade dos professores como uma questão prejudicial para a construção de práticas inclusivas significativas e processuais na escola; a precariedade de materiais didáticos para o trabalho pedagógico, bem como a qualificação das ferramentas didáticas docentes — os modos de fazer, o conhecimento teórico e prático; o acúmulo de carga horária, por parte do docente, mediante a reduzida valorização do profissional, o que restringe e/ou limita situações de estudo e planejamento; pouca valorização do planejamento — individual e/ou coletivo — como atividade fundamental para a ação docente, para a organização e atuação escolar; enfim, situações que diretamente impactam na construção de uma escola inclusiva por impossibilitar avanços e ações importantes, atentas às especificidades dos alunos deficientes ou não.

Mediante tais questões cruciais é que os professores do GOF compartilham suas experiências pessoais e suas histórias de vida, num movimento representativo do sujeito que fala, que age, que vive. Neste contexto de encontros e desencontros, o sujeito é reconhecido como mola propulsora do processo de formação contínua, agente e protagonista. Como afirma González Rey (2012, p. 173), “[...] reconhecer o sujeito [...] é aceitar que essa pessoa é portadora de um material que só pode aparecer na medida em que nos aprofundamos com relação a ela [...]”. E mais: “[...] reconhecer o sujeito implica reconhecer sua constituição diferenciada, sua capacidade de expressar o mundo de seus sentidos subjetivos através das relações que estabelece com os outros” (González Rey, 2012, p. 173).

Um dos primeiros temas emergentes nas discussões do GOF — que nos auxilia a compreender os sujeitos que ali se encontravam — permeava os desafios da Educação Física no contexto escolar e indicava como tais desafios se colocam ao professor. Sobre essa questão, expõe, por exemplo, o professor B.:

O maior problema da Educação Física na escola é o professor se percebendo [...] rolando a bola³⁰, não dando

30. A expressão “rolar bola” e suas variantes trata-se de uma forma pejorativa, recorrente no meio educacional, utilizada para descrever a prática do professor ou da professora de Educação Física que apela para um desinvestimento pedagógico, como explica Bracht (2011), ocupando as crianças com uma bola sem qualquer intervenção pedagógica intencional e efetiva. Em termos literais, o docente rola a bola aos alunos que agem sem qualquer orientação ou objetivo específico.

*muita atenção às coisas que acontecem à sua frente, porque, muitas vezes, não tem a quem recorrer, ao que recorrer. O que fazer? Por onde começar? Como eu faço? Onde procuro? O que ler? **A maior dificuldade que encontro em minha escola sou eu me perceber fazendo isso [rolando a bola] por falta de material [...]** e, às vezes você não quer estar ali vivendo aquela situação e os alunos que querem aprender, com vontade. **E é difícil você não ter um ponto de partida, de como iniciar esse processo de melhora.** A partir de uma pesquisa ou do mestrado? Não sabemos muito para onde correr e minha maior aflição é essa. E, às vezes, mesmo com a estrutura, a falta de conhecimento básico da Educação Física ou de estudo, de planejamento ou por incapacidade, a gente fica preocupado. Meu ponto de partida espero que seja esse aqui, para que, daqui em diante, melhore.*

O professor B. chama a atenção para alguns elementos importantes que se constituem como barreiras para um trabalho que ultrapasse o limite da inexpressividade pedagógica e que construa um ambiente inclusivo, no sentido complexo do termo. Tal docente, reconhecendo seus limites pessoais e profissionais — seja no âmbito epistemológico, seja no âmbito material e estrutural — revela seu sentimento de desconforto diante da autoavaliação que faz em variadas situações que vivencia na escola, levando-o à conclusão de que ele “rola bola”, às vezes, por falta de opção ou conhecimento do que pode fazer.

A percepção de si como um sujeito dotado de história, conhecimento e possibilidades é outro elemento importante que a experiência do GOF permitiu aos docentes: mesmo diante das dificuldades enfrentadas na rotina escolar e dos desafios colocados em frente aos professores, cada um deles, de alguma forma, pode contribuir com a reflexão acerca de uma educação inclusiva que abranja todas as disciplinas curriculares, inclusive a Educação Física. A posição do sujeito que se coloca como parte desse processo de reflexão e construção do conhecimento é fruto de uma escolha que pode, por um lado, possibilitar novos arranjos didáticos e sociais e, por outro lado, levar à reafirmação e imutabilidade dos parâmetros e ações já existentes, como explica González Rey (2012, p. 149):

O sujeito se exerce na legitimidade de seu pensamento, de sua reflexão e das decisões por ele tomadas. Por elas,

ele entra na dinâmica complexa da vida social. O indivíduo em sua vida social tem duas opções: subordinar-se às várias ordens que caracterizam a institucionalização dos espaços em que se desenvolve, ou gerar alternativas que lhe permitam opções singulares dentro de sua socialização nesses espaços [...].

Dessa forma, como aponta a professora A., valorizar a história de vida, as experiências profissionais, o conhecimento acumulado, no decorrer do percurso pessoal, acadêmico e profissional, vigora como uma atitude fundamental na constituição de princípio categórico inclusivo, pois possibilita um contato afetivo do sujeito com as necessidades que emergem de sua própria experiência, proporcionando, de forma imediata, uma identificação do sujeito com a realidade refletida (Lopes; Dal'igna, 2012).

É interessante para esse trabalho [a experiência do GOF], verificar a história de vida desses sujeitos pesquisados [ou seja, dos professores participantes]. Como eu já venho lidando com isso nesse cotidiano? No meu cotidiano, como eu ajo no processo de inclusão? Porque o tempo de experiência de cada professor aqui é diferente. Eu tenho cinco anos, ela tem dois anos, ele tem um ano. Quem atua tem diferentes histórias para contar (Professora A.).

A professora A. chama a atenção para um dado importante: o professor acumula experiências, aprendendo, também, no labor. Inevitavelmente, o docente, no exercício de sua profissão, traça e percorre um percurso formativo único, no qual reúne informações, saberes e técnicas que aprimoram suas capacidades cognitivas e suas habilidades e que constituem a subjetividade do indivíduo em formação. A experiência acumulada pelos docentes, na proposta do GOF, torna-se um eixo fundamental para a reflexão e o aprimoramento da prática pedagógica desses indivíduos: rompendo com uma estrutura formativa que verticaliza as relações — no sentido de que somente um ou poucos dominam determinado saber e devem transmiti-lo aos que não sabem — e assumindo uma configuração horizontalizada, ou seja, em que os sujeitos em formação compartilham do protagonismo, valorizando e sendo valorizados por suas experiências e conhecimentos, haja vista que, concordando com a professora

A., quem labora e vivencia diariamente o cotidiano escolar tem muito a dizer (Bastos, 2010).

A possibilidade de expor pensamentos e opiniões, de compartilhar práticas, de dar sugestões acerca do trabalho pedagógico tendo em vista, sobretudo, a construção de um ambiente inclusivo nas aulas de Educação Física e na escola em geral ajuda-nos a pensar o ambiente formativo do GOF: nesse ambiente colaborativo, pautado na constituição de uma subjetividade social que venha a articular as múltiplas subjetividades individuais, os sujeitos, motivados por algo comum — que, no caso em específico, se trata da qualificação das práticas docentes para a promoção de uma aula de Educação Física inclusiva e, quiçá, de uma escola inclusiva — venham a se relacionar, expressando sua historicidade e sendo atravessados pelas possibilidades de mudança, de reconfiguração de suas práticas e de reconstrução dos sentidos já cimentados.

É importante esclarecer, nesse contexto, que, ao falarmos da relação entre subjetividade social e individual, não estamos pontuando reflexões acerca de sistemas desconectados. Na verdade, tais instâncias da subjetividade são sistemas processuais que se desenvolvem continuamente e ganham materialidade por meio das ações, pensamentos e posicionamentos dos sujeitos concretos. Dessa forma, precisamos entender que:

[...] A subjetividade não é um sistema abstrato e impessoal. Ao contrário, seu sistema é formado por sujeitos concretos e ela se constitui nesses sujeitos e eles, por sua vez, vão influenciando constantemente sua trajetória e se configuram subjetivamente através de sua ação nos vários espaços da vida social. A subjetividade individual permite a produção de posições específicas, singulares, diante dos diferentes espaços da subjetividade social. Isso representa um processo permanente que tomará formas diferentes de acordo com as estruturas de poder e das formas de funcionamento que caracterizam esses espaços sociais (González Rey, 2012, p. 145).

Ora, se compreendermos a vida humana como um constante processo formativo, haveremos de perceber que, diante da inexistência de espaços reflexivos onde se possam debater os sentidos e significados construídos no decorrer

da vida e do trabalho docente, as práticas realizadas e as dificuldades encontradas, tais construções subjetivas e experiências tendem a tornar-se rígidas.

[...] acho que faz toda a diferença nesse processo trabalhar também com o colega, mesmo aquele colega que **não teve esse tipo de formação na graduação** [por exemplo, ter discutido questões acerca da inclusão de alunos deficientes nas classes regulares], por ser mais antigo, ou porque fez uma graduação a distância, elas **perdem essa parte prática** [...]. E, assim, na hora de atuar com uma turma com alunos que apresentam deficiência, escolhem turmas em que não há essa incidência por causa da particularidade de ter um aluno com deficiência. Eu venho dessa dificuldade. E aí, quando um profissional disposto quer desenvolver um trabalho que atinja aquele aluno com deficiência, o outro que **está despreparado se nega a fazer**, alegando que aquele aluno não tem muito jeito e que o máximo que ela vai conseguir é cruzar a perna estilo 'indiozinho' (Professora L.).

A professora L. exemplifica com sua fala como a desinformação e o desconhecimento são elementos limitadores de práticas inclusivas na escola ao cimentar sentidos subjetivos pautados apenas nas limitações dos alunos deficientes, menosprezando suas possibilidades. Como observamos, para tal professora, discutir e vivenciar questões concernentes à prática inclusiva e experimentar situações reais são ações cruciais para desenvolver um trabalho pedagógico transformador, no sentido de romper com os "pré-conceitos". E, assim, cabe uma segunda observação da mesma professora:

[...] **não é porque o aluno está ali em aula com os colegas que ele está incluído, e qualquer coisa que fizer para ele está bom.** Nós sabemos que não pode ser assim. O que passava pela cabeça daquele professor acomodado é que, se a aluna com síndrome de Down não sentava "indiozinho" aos oito anos de idade e levou seis meses para aprender a sentar, só daqui a dez anos ela aprenderia outra coisa. Não é bem assim (Professora L.).

A professora L. está chamando a atenção para a importância de repensar os contextos escolares, (re)significar o aluno com deficiência, reconstruir os

sentidos que limitam o trabalho docente. Tal exercício de reflexão coaduna com o próprio movimento que constitui e reconstitui a subjetividade, pois, como afirma González Rey (2012), ao mesmo tempo em que ela se encontra na ordem do constituído, há um processo permanente de reconstituição que a atravessa nas ações dos sujeitos dentro dos diferentes cenários sociais em que atuam.

Nesse sentido, a formação continuada tem um papel crucial, sobretudo quando os professores se tornam sujeitos ativos do percurso formativo, analisando as situações e problemas complexos da vida escolar, sob a luz do conhecimento científico, para planejar ações que venham a impactar, positivamente, nesses contextos (Pérez Gomes, 1995).

Sendo assim, refletir sobre as experiências concretas de cada docente, sua forma de compreender e agir no meio educacional, sua maneira de lidar com as deficiências, limitações e necessidades de alunos incluídos nas suas classes, o sentido que ele atribui à inclusão, enfim, colocar a subjetividade dos sujeitos-docentes em discussão torna-se uma ação fundamental em frente ao desejo de qualificar as práticas pedagógicas e o ambiente educacional tendo em vista torná-lo, verdadeiramente, inclusivo. Para tanto, é preciso que sentidos e significados ganhem novos delineamentos e que, dessa forma, possam refletir no trabalho docente diretamente.

No entanto, os professores do GOF destacam, nos primeiros encontros, que uma das questões principais que limitam a qualificação do trabalho docente, sobretudo, atentando para as necessidades dos alunos com deficiência e para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso a todos os discentes, é a extensiva e excessiva carga horária de trabalho que desgasta o professor, ao mesmo tempo em que não lhe garante condições de planejamento mais adequadas.

O que dificulta o trabalho do professor é a carga horária, entre outras coisas. Até tento desenvolver um trabalho razoável. **Já desencuquei de querer fazer um trabalho perfeito** [...] (Professora AN.).

[...] O professor não está pedindo ajuda apenas por melhor salário e sim pela condição de trabalho. E essa **condição de trabalho passa justamente por carga horária** [...] (Professora A).

O docente, como apontam os membros do GOF, depara-se como uma realidade profissional que não corresponde às necessidades que o próprio meio lhe impõe: as turmas são heterogêneas e os alunos apresentam necessidades que muitas vezes demandam pesquisa, estudo e um planejamento de atividades adequadas às individualidades e ao coletivo. No entanto, tais condições, como as professoras An. e A. revelam, não são encontradas nas escolas, obrigando o professor a fazer um trabalho razoável e que atenda, dentro do possível, ao coletivo. Dessa forma, a construção de uma escola inclusiva ultrapassa o nível da “boa vontade” docente, na medida em que solicita o empenho de outros segmentos sociais e políticos, que, atentos às demandas sociais e interessados em garantir a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua condição física, mental, social, cultural e econômica, criem condições de um trabalho educacional que responda às necessidades atuais.

Uma escola inclusiva, dessa forma, precisa estar atenta a essas questões fundamentais, como sintetiza o professor Chicon:

Se formos pensar em uma escola inclusiva, temos que pensar nessas possibilidades: menos alunos por turma; carga horária garantida para planejamento [...]. **Uma escola inclusiva precisa modificar a sua ação.** Se essas mudanças não acontecem, a escola pode se denominar inclusiva, porém, não apresenta as características que a constituem de fato como inclusiva. Ela seria inclusiva porque deu acesso, recebeu o aluno com deficiência, porém não garante a ele a qualidade adequada de ensino [...]. Não estou dizendo que é fácil. **Os princípios da educação inclusiva requerem essa atitude e, para isso, é necessário planejamento, reunião entre professores, troca de informações entre os sujeitos da escola. A escola precisa se mobilizar para isso.**

Tendo destacado a mobilização dos sujeitos como condição imprescindível para a construção de uma escola inclusiva, a fala do professor Chicon encontra suporte na compreensão da inclusão como um brado para reflexão e revisão das práticas de todos os sujeitos, seja na escola, seja em qualquer outro ambiente da sociedade (Mantoan, 1999, 2008).

Compreender a importância de se rever o trabalho pedagógico sob o viés da inclusão e, dessa forma, mobilizar a escola num exercício de modernização dos espaços e das práticas para atender às exigências de uma sociedade livre de preconceito, discriminação e barreiras se faz imprescindível, sobretudo quando se trata do aprimoramento da formação do professor para atuar com as demandas reais com que se depara no cotidiano escolar.

Para tanto, o docente se vê instigado a mover-se em direção àquilo que lhe interessa ou daquilo que necessita para atuar perante as solicitações dos contextos sociais que o circundam. É nesse contexto de mobilização do sujeito em prol de uma reconstrução subjetiva de si, de sua constituição docente e de suas práticas pedagógicas, que os sentidos são produzidos e revistos conforme as múltiplas informações, advindas das experiências sociais do indivíduo, se integram à emocionalidade na construção de novo horizonte de significação da realidade. Portanto,

[...] a motivação não é específica de uma atividade, é uma motivação do sujeito, uma configuração única de sentido que participa da produção de sentido de uma atividade concreta, mas que não é alheia aos outros sentidos produzidos de forma simultânea em outras esferas da vida do sujeito. O sentido subjetivo é a integração de uma emocionalidade de origens diversas que se integra de formas simbólicas na delimitação de um espaço da experiência do sujeito. No sentido subjetivo integra-se tanto a diversidade do social quanto a do próprio sujeito em todas suas dimensões, incluindo a corporal. As emoções associadas à condição de vida do sujeito se integram em sua produção de sentido (González Rey, 2012, p. 127).

Buscando instigar, nessa perspectiva, a motivação dos docentes na direção da reconstrução dos sentidos subjetivos, subjacentes aos contextos escolares com os quais eles se deparam de forma cotidiana, uma das atividades realizadas pelo GOF pautou-se no movimento coletivo de refletir acerca de uma situação que exigisse dos docentes um planejamento específico de adaptação de algum jogo ou brincadeira tradicional, a fim de que possibilitasse a participação e interação dos alunos de uma turma, considerando a presença de um aluno com deficiência física. Dessa forma, foi proposto aos professores que pen-

sassem em modificações ou variações de uma brincadeira tradicional — “a galinha do vizinho” — para que todos pudessem participar, como explica o professor Chicon:

Nós estamos criando variações na brincadeira de forma que, se houver alunos com dificuldade, **o professor pode mudar o movimento, a regra e outros elementos da brincadeira para favorecer a maior participação de todos** [...].

A atividade indicada ao GOF solicitava a articulação de ideias e práticas, de forma que se construísse uma proposta de ação adequada à situação delineada. Nesse contexto, o docente, que se coloca como sujeito ativo — protagonista — do processo de reformulação da prática e, conseqüentemente, da sua própria formação, integra, numa prática do saber-fazer acumulado de suas experiências cotidianas e do seu percurso de vida e trabalho, o conhecimento adquirido nos mais diversos contextos formativos, inclusive no decorrer dos encontros do GOF, para atender a uma demanda específica. Essa prática coletiva, cooperativa e dialogal de planejamento e experimentação opera num processo de integração, que corresponde ao próprio processo de aprendizagem (Josso, 2004) e, por conseguinte, da própria (re)construção da subjetividade de trabalho docente.

Pensar adaptações, modificações e variações de atividades tradicionais, mostra-se, assim, como um processo surpreendente para o docente, pois carrega a potencialidade de revelar situações antes desconhecidas, indicando novos caminhos para a atuação docente:

Eu fiz uma alteração em um jogo. Eu modifiquei a queimada e, às vezes, ficava por último um aluno que ninguém imaginava que fosse ficar. Eu coloquei várias bolas na queimada e elas tinham que ficar o tempo todo em jogo. Isso exigia do aluno observação no colega e na bola, atenção ao seu espaço. E o aluno que se achava o mais forte, o “tal”, ia para frente da linha e era sempre queimado primeiro. Ali os que se consideravam os melhores eram queimados primeiro. **E essas modificações serviam para mostrar que nem sempre o melhor conseguia ir até o final** (Professora R.).

A professora R apresenta uma experiência realizada na concretude e sociabilidade de seu espaço de trabalho, numa perspectiva reflexiva, que buscasse, mediante a adaptação de um jogo tradicional, a inserção e interação dos alunos em diversidade. O espaço social — a sala/pátio/quadra de aula — transmuta-se em um ambiente de tensão entre sentidos e significados que são incorporados pelos sujeitos numa subjetividade individual única e intransferível, pois, como explica González Rey (2005a, p. 207):

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano.

O contexto de debate que foi instaurado no GOF, bem como os próprios espaços de atuação dos docentes caracterizam-se como tais ambientes de tensão e ruptura, que sustentam ou instauram sentidos, significados e configurações subjetivas. Colocar-se numa posição de reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas é apenas uma das possibilidades dispostas no caminho do sujeito-professor. No atual cenário educacional, que ainda necessita assumir a inclusão como um movimento essencial, refletir sobre as ações docentes e reconstruí-las tem tanta importância como a criação de condições políticas, econômicas e sociais para que ele se efetive na escola.

Nessa perspectiva, a professora R. compartilha com os colegas do GOF sua experiência com a modificação de uma atividade tradicional — a “queimada” — e chega a uma importante conclusão: as modificações servem para mostrar o que não se consegue ver. A síntese da professora R. comunica o valor de se conhecer as potencialidades dos alunos, de criar situações onde possa observar

mais do que as limitações, as deficiências e, dessa forma, surpreender-se com uma nova realidade que beneficia o professor, no sentido de construir novas experiências pedagógicas, mas também os alunos que se sentem valorizados e instigados a interagir.

A experiência didática proposta aos docentes do GOF aponta para algumas exigências fundamentais da inclusão: não se trata apenas, seguindo o exemplo da professora R., de colocar todos os alunos, independente de sua condição física e mental, para jogar queimada da forma tradicional e aguardar o resultado previsto, mas de um movimento que passa pelo acolhimento da diferença (Mesquita, 2007), como um fator existente e inevitável e, ao lado dele, agregar o reconhecimento dos sujeitos e o respeito às suas potencialidades e limitações, como forma de garantir sua permanência e aprendizado no contexto das aulas.

A atividade em questão, por sua vez, faz emergir um debate acerca dos limites da relação de alteridade no âmbito pedagógico, tomando como ponto de análise a observação da professora An. que afirmou que sua aluna L. não participaria da atividade:

Professor Chicon: Você acha que, do modo normal da brincadeira, ela [a aluna com uma deficiência física que dificulta determinados movimentos de locomoção] participaria?

Professora An.: Nessa correria que nós fizemos [os professores durante a atividade experimentam os movimentos propostos pelo grupo], talvez não. Não sei se ela participaria.

Dado esse reconhecimento das limitações, o grupo passa a pensar em possibilidades de movimentos que garantiriam à aluna o estímulo para que participasse da atividade, haja vista que ela estaria adaptada à sua condição. A professora N., por sua vez, expõe uma questão que pode ter passado despercebida:

Talvez ela não participe por causa da vergonha, **talvez, se os outros alunos se iguallassem a ela, poderia ser um modo atrativo para ela.** A princípio, eu faria isso na tentativa de fazê-la participar. Então, se todos ficassem da mesma forma dela, de repente, ela se sentiria bem (Professora N.).

A professora N. levanta uma hipótese interessante durante o debate: o movimento de inclusão poderia passar, a princípio, pelo exercício de alteridade, ou seja, se os demais alunos pudessem participar de uma atividade em condições parecidas com a da aluna L. A opinião da professora N., no entanto, levanta um novo debate: qual seria o limite dessa relação de alteridade? Seria necessário, por exemplo, na presença de um aluno cego, que todos os demais se colocassem na mesma condição?

A professora N., como expôs a princípio, aponta para uma possibilidade de provocar o debate com os alunos, a fim de construir com eles um ambiente inclusivo, onde se reconheçam as limitações do colega, mas também as potencialidades.

Professora N.: Eu acho que não seria prejudicial porque o outro **se colocando no lugar dela, eles encontrariam uma maneira de ajudá-la.**

Professor Chicon: A situação é criar um ambiente que favoreça a participação do outro, sem criar punição no sentido de deixar a atividade monótona, porque temos uma pessoa em tal estado. **Tem que se criar uma situação que seja boa para todos**, em que o colega pode ajudar, se necessário.

Essa “situação boa para todos”, mencionada pelo professor Chicon, passa por uma condição imprescindível observada pelo professor B.: “[...] *temos que ficar atentos para trabalhar essa aula de acordo com o tipo de deficiência que você tem [...]*”. Exige-se, assim, do professor que ele conheça o aluno, as suas especificidades e tenha conhecimento para agir nessas situações. No entanto, deveriam ser exigidas, também, por parte da escola e órgãos gestores da Educação, condições de valorização profissional, de adequação de carga horária, de planejamento, de formação, enfim, fatores que influenciam diretamente um trabalho significativo e verdadeiramente inclusivo.

Dessa forma, a atenção a que o professor B. se refere dialoga com múltiplos aspectos que precisam ser considerados para que um aluno com deficiência — seja de qual tipo for — se sinta incluindo no contexto educacional, haja vista que tal movimento, como já pontuamos, é muito mais do que estar inserido fisicamente nos limites da escola, mas, sobretudo, que ele construa relações de

aprendizagem, de socialização, de desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais adequadas à sua condição. Sobre essa questão, destacamos duas falas emblemáticas e que representam situações diferentes — e opostas — compartilhadas no GOF e que mostram como as escolas precisam se atentar a esses múltiplos aspectos:

Minha escola é de séries iniciais do ensino fundamental e há um menino de 18 anos que está na 2ª. série e duas meninas, uma de 14 e outra de 12 anos, que estão no 2º. ano. E aí está a questão [...] sobre o desestímulo. **O aluno está desestimulado, pois ele só reprova.** E, na minha escola, eles falam que não existe essa lei que faça avançar o aluno que tem algum tipo de problema. Eles ficam reprovando a criança sempre na mesma série. E a menina de 14 anos fica deslocada porque a turma é de crianças pequenas quando comparada ao tamanho dela (Professora J.).

Hoje eu tive essa questão resolvida pela escola. Assinamos um documento em que avançamos um menino da 3ª. série para a 6ª. série. O aluno chegou na escola no 1º. dia letivo e **ficamos quase um mês trabalhando em cima do caso, fazendo vários momentos de avaliação.** Eu fui para o espaço da Educação Física e, com as orientações que recebi aqui, neste encontro, já me ajudaram, e fomos avaliando no ponto de vista da Matemática, da Língua Portuguesa [...] (Professora L.).

Ambas as falas se colocam para o GOF como possibilidade de reconstrução subjetiva da ação docente, na medida em que localizam os sujeitos em situações histórias diferentes, mas que, resguardada sua materialidade e concretude, são elos de identificação e de reflexão. No que tange à subjetividade, não é preciso que o sujeito participe de forma direta das experiências concretas para que ele venha a ser transpassado pelos sentidos e significados nelas produzidos. Na verdade:

Na subjetividade humana, experiências, significados e sentidos de procedências diferentes perdem sua localização no tempo e no espaço em que foram produzidos e passam a ter uma presença em configurações subjetivas diferentes, nos espaços e tempos definidos dentro da

mesma configuração subjetiva na qual se integram. Na subjetividade, qualquer momento da história do sujeito pode aparecer como um elemento de sentido da configuração subjetiva atual de sua experiência (González Rey, 2005a, p. 220).

As situações expressas pelas professoras J. e L. são momentos constitutivos de sentidos e significados que, ao serem expressos em meio ao contexto de reflexão que o GOF se transmutou, lateja a potencialidade de indicar caminhos para uma ação pedagógica e para a construção de uma escola inclusiva.

Observa-se que a situação vivenciada pela professora J. é praticamente oposta à que a professora L. experimentou na escola onde atua: no contexto da primeira escola, há uma desarticulação e um desconhecimento dos sujeitos acerca do desenvolvimento do educando com deficiência, o que teria gerado, por consequência, um desestímulo nos alunos com deficiência por serem continuamente retidos nas turmas, independentemente de seu tamanho ou porte físico. A professora J. revela em sua fala que a escola desconsidera qualquer progresso dos alunos com deficiência ao julgá-los inadequados para avançar de série/ano, ao mesmo tempo em que mostra que não há, por parte da unidade de ensino, qualquer articulação para suprir a dificuldade desses alunos com um trabalho pedagógico adequado às suas necessidades e atento às suas potencialidades.

No contexto da segunda escola, por outro lado, o cenário é outro. A professora L. reconhece a importância dos encontros do GOF ao lhe proporcionar uma experiência de reconstrução dos sentidos e significados que ela atribui ao trabalho pedagógico com alunos com deficiência, assim como com o próprio movimento de inclusão. Há também outros aspectos relevantes apontados pela professora L. que são cruciais: o corpo pedagógico se articulou num objetivo comum, ou seja, avaliar as potencialidades do aluno e encontrar um ambiente mais adequado para que ele possa se sentir incluído, bem como que desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais na interação com alunos com tamanho e porte físico equiparado ao seu. Trata-se, portanto, de um movimento que considera múltiplos aspectos envolvidos no processo de inclusão, partindo, fundamentalmente, do reconhecimento do aluno como sujeito, a fim de conhecê-lo como tal.

Considerar o aluno em sua integridade é um passo importante no processo de inclusão, à medida que o professor, supera com uma visão minimalista, que circunda o âmbito das limitações, passa a compreender a gama de possibilidades que o aluno pode desenvolver, se houver estímulo.

[...] eu tenho uma aluna que ela tem um comportamento motor [deficiência física que resulta numa limitação motora] e numa atividade de competição em que eles tinham que andar com duas bolas, uma em cada um dos braços, e a outra na perna, essa menina participava da atividade, sendo que **alguns alunos da turma comentaram que ela não iria saber fazer**. Eu disse que ela conseguiria e ela foi, os colegas ajudavam a menina. Foi divertido, todos riram e **a turma viu que, com cooperação, todos podem realizar coisas**. Foi um desafio, **um processo de colaboração** e a turma gostou muito [...] (Professora B.).

A narrativa da professora B. coloca-se como um típico exemplo da importância de dar credibilidade às capacidades do aluno com deficiência, quando se conhecem os limites e as possibilidades que ele possui em determinado contexto (Lima, 2013). O fato de ela acreditar que a aluna conseguiria realizar a atividade tornou-se um estímulo para que o movimento de inclusão acontecesse por parte dos alunos, que passaram a enxergar as potencialidades da colega com deficiência, superando a ideia da incapacidade.

Tal experiência coloca-se como uma exercício valoroso na perspectiva da (re)construção do sentido subjetivo dos alunos, como também da própria professora, a saber: os discentes percebem o indivíduo com deficiência como um sujeito ativo do processo de aprendizagem, desencadeando uma nova postura pautada no reconhecimento das capacidades desse sujeito e na colaboração; a docente, por sua vez, na condição de mediadora do processo, tem a oportunidade de provocar interações que construam valores, significados e sentidos a partir da vivência de colaboração criada no ambiente da aula.

Dessa forma, convém pontuar que

[...] a participação de alunos com deficiência em aulas de Educação Física, pode propiciar aos demais alunos o desenvolvimento de atitudes constantes do paradigma da

Educação Inclusiva. Essas atitudes dizem respeito à manifestação de solidariedade, companheirismo, responsabilidade, cooperação e respeito ao outro, sem discriminação de características pessoais, físicas, sexuais ou sociais (Aguiar; Duarte, 2005, p. 236).

Nessa perspectiva, o GOF possibilita que os docentes reflitam sobre a postura que assumem diante da turma, sobretudo naquilo que concerne ao conhecimento dos alunos, de suas condições para traçar percursos pedagógicos, delimitando ferramentas didáticas e produzindo práticas que possam contribuir ativamente para sua formação. Trata-se de um movimento diferenciado, que busca, nos sentidos subjetivos presentes nas ações pedagógicas, nos discursos, nos relatos e dúvidas, a forma como o sujeito compreende a inclusão e como ele se percebe nesse contexto. Fica evidente, mais uma vez, a relação umbilical entre a categoria de sentido e do sujeito, explicitada nas posições dos indivíduos, nas tensões, nas consequências das ações realizadas nos diversos espaços sociais onde se movimentam (González Rey, 2012). Mas é preciso ressaltar que, apesar da importância indiscutível das relações e experiências coletivas na construção subjetiva, segundo González Rey (2012, p. 138):

[...] o sentido sempre transita no singular e se produz no singular. Não há sentido universal, pois todo sentido subjetivo tem a marca da história de seu protagonista. Podemos dizer que há um sujeito quando há produção de sentido, quando há diferenciação e singularidade. Sem isso, o sujeito fica anulado por determinações objetivas externas.

Sobre essa questão, destacamos alguns fragmentos de narrativas nos quais os professores compartilham com seus pares como percebem seus alunos com deficiência e em que medida tal conhecimento interfere/contribui para que se possam construir ações pedagógicas adequadas e que propiciem um ambiente de interação/inclusão:

[...] **eu ainda estou conhecendo o R.** [aluno com deficiência física]. E o que me incomoda na escola são as condições estruturais, a condição do chão, de material. Ele é cadeirante e, para eu chegar na quadra com ele, é

quase um tormento. O chão tem muitos desníveis, obstáculos [...] (Professor B.).

[...] tem o caso da J. [aluna], com deficiência intelectual, com laudo clínico, tem 14 anos de idade e está na quarta série, porque nós fizemos essa opção de mantê-la na série. [...] nós entendemos que, por ela estar na escola desde a 1ª. série e com os avanços que ela teve, seria mais importante que seguisse com a turma. Apesar de ter chegado pré-adolescente para nós [escola], **ela se sente motivada com os alunos da turma. Isso foi importante para o desenvolvimento dela** (Professora A.).

[...] nosso primeiro trabalho com ela [aluna J.] foi de socialização. Ela se sentia um 'bicho-do-mato' perante os outros, não porque os outros colegas a ignoravam, mas era a atitude dela. Em tudo oferecia resistência e não queria se socializar. E nós trabalhamos isso nela. E, aos poucos, fomos conseguindo. Na 2ª. série o que mais ajudou foi o conteúdo de dança, porque ela se sentiu à vontade, e eu não imaginava que ela iria despertar daquele modo [...] (Professora A.).

[...] esse aluno, T., hoje com 18 anos, já estudava na segunda série [quando a professora ingressou na escola]. Naquele ano, ele frequentava a escola, mas não fazia aula de Educação Física. Só ficava andando pelo pátio, pela escola, e era assim em todas as aulas do dia. **Ele é um rapaz agressivo e isso não ajudava no controle dele, por isso quase ninguém impedia de fazer nada** [...] (Professora J.).

[...] **como ele [o aluno T.] não queria se incluir, eu também não forçava, devido à sua agressividade e seu tamanho.** Eu não arrisquei colocá-lo na aula, até mesmo pelas crianças [...]. A mãe dele disse que não quer que o filho permaneça numa turma de pequenos, e não leva ele enquanto essa situação não se resolver. Acho que ela gostaria de colocá-lo numa turma que os alunos tenham pelo menos uma estatura maior para que ele se sinta mais acolhido. **A escola até agora não fez nada** (Professora J.).

[...] **nós procuramos tratá-la** [a aluna M. que apresenta um quadro de deficiência intelectual] **como os demais alunos**. Se nos desobedeceu, tem sua advertência; se sai sem autorização, chamamos a atenção também, igual aos outros, porque para os alunos, fica a impressão de impunidade. “Por que só ela que pode e eu não posso?!” Então, **ela recebe todas as regras igual aos outros** (Professora J.).

A M. [aluna] quando fica muito agressiva é retirada da aula, porque sabemos que está sem a medicação, e para não causar o pior com as crianças, zelar pela segurança do grupo e para evitar que os demais pais reclamem. Mas não me causa problemas. A D. [aluna com microcefalia] quando chegou na escola, foi motivo de preocupação, **porque pensei que não fosse dar conta de uma menina cadeirante**, pelo fato dela “não fazer nada”. **Mas a interação foi acontecendo normalmente, ela com a turma e comigo, a turma com ela** (Professora J.).

Cada uma dessas narrativas, a seu modo, aponta para questões específicas que caminham para a construção do conhecimento acerca dos alunos com deficiência com quem atuam. No caso do professor B., por exemplo, ele destaca o aspecto da continuidade do processo no qual se dá a construção do conhecimento, entendendo que não deve vir apenas do diagnóstico inicial ou de uma ação de avaliação, mas que se constitui diariamente, perante práticas que fazem emergir novas características representativas do desenvolvimento do educando. Porém, é necessário perceber que o docente, na mesma fala, desvela como problema a falta de atenção, por parte da gestão da escola, na garantia de condições adequadas para o trabalho pedagógico com o aluno em questão, constituindo-se como um obstáculo para o processo de inclusão.

A situação relatada pela professora A., por outro lado, aponta para a atenção dada ao processo no qual a aluna foi inserida desde que chegou à instituição de ensino. Sublinha-se a perspectiva da continuidade de um trabalho de socialização e de ensino-aprendizagem que passa, fundamentalmente, pela relação com os colegas que a reconhecem como um sujeito capaz de se desenvolver, motivando-a, e pelos professores que têm a chance de acompanhar, com maior

aproximação, tal desenvolvimento, como forma de proporcionar um conhecimento das características do educando.

Já a vivência da professora J. configura-se sob uma contextualização diferente: a experiência de inclusão não ocorre. O aluno T., além de não corresponder à relação idade-série, por sua condição de agressividade, encontra-se apenas inserido no ambiente da escola. Pelo relato da professora, não há nenhum movimento de interação com aluno, nem mesmo um trabalho pedagógico específico com ele. Há, no entanto, um distanciamento e desatenção, por parte da escola à situação do aluno, o que demanda, nesse sentido, um movimento de reflexão, de planejamento e de mudança de sentidos, significados e configurações por todos os sujeitos do corpo pedagógico para atuar nesse contexto, pois, como apontam Chicon e Sá (2011, p. 55):

[...] faz-se necessário que todos os envolvidos nesse processo, em especial os professores, investiguem, planejem, reflitam, reinventem suas práticas pedagógicas, considerando os diversos caminhos a serem percorridos, reconhecendo o outro humano. Nesse sentido, todo dia será visto como momento de recomeçar, e o necessário a cada um lhe será sempre singular.

A professora J., em outro relato, no entanto, descreve a relação construída com as alunas M. e D., que é bem diversa da experimentada com o aluno T. Por exemplo, no que tange ao comportamento, existe a percepção de que a aluna M. pode corresponder às regras e às normas, o que resulta na aplicação de advertências quando há o descumprimento de alguma delas. Tal ação se constitui na consideração das capacidades de aprendizagem da aluna, desenvolvendo aspectos como a sua relação com os colegas e sua vida em sociedade.

Por fim, o caso da aluna D. revela a surpresa que acompanha o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência, quando o docente e a escola consideram a possibilidade de desenvolvimento desses sujeitos: nas ações pedagógicas direcionadas, nas interações constituídas com os alunos, o professor (re)constrói a forma como compreende a deficiência na medida em que descobre modos de lidar com as limitações, superar as dificuldades e contar com a colaboração e o respeito dos demais colegas. Para tanto, é necessário que os profissionais da educação e, no caso em debate, da Educação Física

[...] não possuam apenas a habilidade de executar uma ação pedagógica, mas autonomia para analisar, criar, recriar caminhos para se potencializar tais habilidades, com o objetivo de levá-las ao pleno desenvolvimento das potencialidades de seus educandos considerando os diferentes contextos/cotidianos educacionais (Chicon; Sá, 2011, p. 54).

Assim, a vivência num ambiente onde sejam estimuladas práticas inclusivas promove mudanças de comportamento em todos os sujeitos que compartilham do mesmo espaço-tempo de interação, inclusive nos próprios alunos que aprendem, entre outras posturas e valores, a importância de respeitar, reconhecer e ajudar o colega que apresenta alguma dificuldade para que ele também tenha a oportunidade de se desenvolver, como vemos na narrativa a seguir:

[...] Eu estava trabalhando com esportes individuais lá em cima e tive como “plano B” a ideia da esgrima. E coloquei o contexto das lutas, porque estamos trabalhando um projeto na escola que objetiva a construção de valores [...]. Eles mesmos [os alunos] produziram as espadas, e no outro dia estavam todos na fila com as espadas e a **J. [aluna com déficit intelectual] que não conseguiu fazer a espada, ganhou uma espada da turma, porque alguns pensaram nela.** Antes eles não tinham essa noção de que ela era da turma, **mas hoje, eles pensam na J., já incluem, já tem um carinho por ela [...]** (Professora A.).

A professora A. demonstra, com suas experiências, como as ações inclusivas podem ser vislumbradas em gestos de solidariedade e de cooperação, como consequência de um trabalho que partiu do reconhecimento dos alunos com deficiência para produzir uma mudança de postura pautada no acolhimento e no respeito. Tal movimento carrega a potencialidade de ressignificação da escola, quando seu olhar focaliza a singularidade, as particularidades dos educandos e a riqueza que elas representam. Porém, a ressignificação só ocorre quando há “[...] uma articulação entre nossa atividade pessoal, interpessoal, intrapessoal, política, religiosa, a leitura e estudos (como processo contínuo), incorporando-os no nosso relacionamento com responsabilidade e prazer em nossas ações” (Lima, 2013, p. 146).

Tal como destacamos, é o significativo reconhecimento dos alunos em suas especificidades para a construção de práticas inclusivas, bem como de uma cultura de respeito e solidariedade por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, também o olhar dos docentes quanto à importância de um acompanhamento pedagógico mais incisivo, de apoio por parte de outros profissionais, para além do docente, que podem levar a refletir juntos, executar e construir formas de agir pedagogicamente.

O debate em torno do apoio pedagógico se faz no GOF perante o entendimento de que a inclusão não é um movimento restrito a um único profissional, em um espaço delimitado ou em alguma circunstância específica. Requer da escola — de todos os profissionais que ali atuam — uma mobilização e uma (re)organização para que atenda às necessidades dos sujeitos que estão imersos na sua realidade, a partir da atividade reflexiva que culmine na adoção de uma abordagem pedagógica que aponte para soluções aos problemas vivenciados no contexto escolar (Lima, 2013). Requer da escola um estado de motivação que revela os sujeitos e a emocionalidade que se integra à realidade social na qual estão inseridos, empenhados, sobretudo, na produção de sentidos que traduzam uma nova forma de compreender, interagir e respeitar a diversidade dos sujeitos (González Rey, 2012).

Nessa perspectiva, sublinhamos três enunciados que ilustram, a partir da experiência vivenciada pela professora J. nas escolas onde atuou, os sentidos subjetivos acerca dessa relação com os demais profissionais da escola na construção de práticas e de ambientes inclusivos:

[...] Para eles [os demais membros da comunidade escolar] tanto faz mantê-los ali ou não. E não se preocupam em saber se elas [as crianças com deficiência] evoluíram, se estão evoluindo. Nenhum pedagogo perguntou se está acontecendo algo diferente. Na verdade, acho que, se eu não quisesse dar aulas, eu não dava. **Parece que o importante para a escola é o professor não faltar, agora o que ele faz dentro de sala não é muito questionado.** O professor não faltando, eles não têm com que se preocupar [...] (Professora J.).

O que eu acho interessante é que tenho pouca experiência nessa área de adaptada [Educação Física Adaptada]

e ainda não desenvolvi nada de mirabolante para as crianças fazerem aula, mas todas participam. O pouco que fiz — e eu considero pouco, básico, o que realizei até hoje — deu para os meus alunos desenvolverem. As meninas [as alunas com deficiência] tiveram um bom desenvolvimento. **O próprio trabalho em equipe — eu, as professoras e as estagiárias — fez isso. Imagine se tivéssemos apoio para fazer um trabalho legal com elas?** Acho que o pouco que fazemos, acho que já é muito para uma criança que na realidade dela não tem nada (Professora J.).

Eu tive que “brigar” para estar com a estagiária comigo nas aulas. Eu precisava de uma pessoa também, porque como eu dou atenção para D. [aluna com deficiência] e dou aula para a turma? Na aula de jogos eu até preciso menos, e a estagiária tem o planejamento com a professora, mas, quando é na quadra, não tem jeito. E o problema é que recebemos uma orientação da Secretaria de Educação no qual a estagiária tinha que planejar com a professora de sala. **E eu percebi como algumas pessoas inseridas na área da educação enxergam a Educação Física.** Eu tive que ser rigorosa para ter a estagiária comigo como apoio (Professora J.).

A professora J. demonstra ao GOF a insatisfação do docente que busca condições para realizar um trabalho inclusivo, que encontra barreiras, como a falta de acompanhamento e orientação pedagógica, a desconsideração do papel da Educação Física no espaço escolar e na formação inclusiva do educando, bem como a dificuldade de constituir parcerias para a execução de um plano de trabalho que atendesse a todos os alunos.

A luta dessa professora para executar uma prática concernente à perspectiva inclusiva se faz perante as estruturas que a própria escola lhe impõe, como o fato de os professores entenderem a Educação Física como um elemento acessório no ambiente escolar — como garantia de planejamento de professores ou tempo de reuniões — desmerecendo, por exemplo, o apoio de estagiárias para o rendimento de atividades. No entanto, quando se faz um trabalho em parceria, como ela mesma relata, os resultados são surpreendentes: as alunas com deficiência encontram um ambiente propício para se desenvolverem, para

aprimorar suas capacidades e afinar as relações com os colegas e os próprios professores que passam a conhecê-las mais profundamente.

É interessante destacar que tal insatisfação não é pontual, ou seja, não é um dado exposto apenas pela professora J. Trata-se de um sentimento comum aos professores do GOF que relatam suas dificuldades em construir um trabalho pedagógico inclusivo perante as estruturas físicas e humanas das escolas — como já debatemos, por exemplo, nas questões acerca da falta de material pedagógico e/ou de espaço físico adequado, ou mesmo de oportunidades de reflexão entre os profissionais da escola.

O fato de os docentes do GOF compartilharem desse sentimento de insatisfação, no que tange ao contexto das práticas inclusivas no ambiente escolar, revela-nos dois pontos importantes: o primeiro trata da identificação do outro como um sujeito que vivencia desafios similares e que, dessa forma, rompe com um sentimento de solidão e motiva a luta pela transformação da realidade profissional a partir de novos conhecimentos, de novas posturas e de novas parcerias; e o segundo trata do reconhecimento de que a inclusão pressupõe um movimento que congrega múltiplos atores sociais que compartilham do mesmo objetivo.

Quanto à construção da identidade do sujeito, González Rey (2012) toma as relações construídas no decorrer da vida pessoal e profissional como matrizes de sentido subjetivo que determinam modos de agir e de compreender a realidade que o circunda, tendo em vista que “[...] a identidade não é uma formação intrapsíquica, é um sentido que aparece de forma simultânea nas configurações subjetivas do sujeito e nas emoções e significados produzidos pela delimitação social de seu espaço de ações e relações” (González Rey, 2005a, p. 230). Sendo assim, na medida em que o sujeito se reconhece nas situações vivenciadas e comunicadas pelos seus pares, ele compreende a proximidade existente entre as formas de entendimento da realidade, de sentidos atribuídos ao mundo e as relações que se estabelecem nele. Tal reconhecimento produz uma subjetividade social na qual os sujeitos, em sua singularidade, colocam-se e, dessa forma, podem ser objetos de reflexão para a construção de novas maneiras de compreender a realidade.

O sujeito individual está inseparavelmente ligado ao curso dos processos sociais por sua subjetividade, mas,

por sua vez, dado o caráter singular dessa subjetividade, ele representa sempre uma opção de mudança através de sua ação particular que pode marcar o início de novos processos de subjetivação em nível de subjetividade social como mostrou permanentemente a história da humanidade (González Rey, 2012, p. 156).

Assim, à medida que o sujeito se torna ator e protagonista do processo que vivencia, há um entendimento de si e dos outros como seres de possibilidades e de mudanças, em que as relações reflexivas, dialógicas e contraditórias fazem com que ele interprete a realidade, atuando sob a ótica de seus sentidos subjetivos produzidos. Como enfatiza González Rey (2012, p. 161):

Só o reconhecimento de que a sociedade é um sistema vivo, complexo, mas que se desenvolve sobre a base de seus protagonistas, nos leva a reavaliar o papel do sujeito no desenvolvimento social e a compreender a organização social como uma organização dialógica, participativa, em que o diálogo e a contradição expressam a melhor maneira de aproveitar o talento de todos.

A experiência da professora J. bem como as dos demais professores do GOF desvelam o processo de reorganização das práticas pedagógicas, da resignificação do trabalho docente que exige um esforço coletivo que culmine na construção de uma escola inclusiva. No entanto, trata-se de um movimento que não pode ser produzido por um único sujeito, mas é fruto da reunião consciente e comprometida de vários profissionais, como explica Mantoan (1997, p. 121):

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Portanto, a inclusão desafia mudanças: estimula a flexibilização das relações; a (re)organização e (re)distribuição dos recursos para o uso adequado;

provoca o trabalho coletivo e reflexivo; propõe a colaboração e a cooperação num processo que congrega toda a escola, incluindo docentes, discentes, a família, a comunidade e os demais sujeitos e profissionais que são atravessados pelo sistema educativo.

O desafio, no entanto, para os professores de Educação Física que participam no GOF não se restringe somente à construção de práticas pedagógicas inclusivas, mas é também a construção de sentido em torno do trabalho que é realizado nessa disciplina. Os docentes compartilham entre si o sentimento de que a Educação Física não é tida como uma disciplina relevante como as demais do currículo escolar. Muitas vezes é compreendida como lazer ou oportunidade de o aluno frequentar outro espaço que não seja a sala de aula, ou mesmo de extravasar, de forma espontânea, toda energia acumulada no dia a dia. Sendo assim, acumulam-se tarefas desafiadoras a esse docente:

O professor tem que mostrar à escola o que é Educação Física. Se ele não o faz, acaba que qualquer um pode fazer o que quiser e está bom. Nós, professores, temos que mostrar a cara da Educação Física. A escola não consegue identificar o que a Educação Física é capaz de fazer (Professor B.).

[...] Nas escolas de séries iniciais, se o professor de Educação Física, falta é um desespero. **Nós estamos relacionadas com o planejamento das regentes**, e assim tem que mexer com toda a escola, com o pedagogo, com o coordenador.

Teve um comentário há pouco tempo na escola, dizendo que os alunos acham a Educação Física a melhor aula. É a que os alunos mais gostam. Na mesma hora eu desmenti: os alunos gostam de sair da sala. A ideia da escola para a Educação Física é que devemos sair da sala. O que será feito lá fora tanto faz para a escola. [...] se o professor se propõe a dar aula, já muda a situação e há uma resistência grande até por parte dos alunos. E até convencê-los da importância do conteúdo, do processo de aprendizagem, e eles tomarem consciência disso, se torna desgastante e vai demorar [...] para convencer o aluno a fazer aula, o professor é taxado de chato, o antipático. É complicado! **E, para aumentar, entra a figura do aluno especial e temos que atendê-los também junto com**

todo esse contexto. Falo isso, porque é difícil com essa situação (Professora AN.).

A questão apresentada pelos professores B. e An. está em consonância com a insatisfação da professora J., como debatemos anteriormente. Na verdade, tais docentes percebem que, anteriormente ao debate acerca da inclusão, é preciso desmistificar, ressignificar e reorganizar algumas questões e sentidos cimentados culturalmente sobre a Educação Física escolar e, por isso, comunicam a necessidade de reconhecer, primeiramente, sua função e importância perante as demais áreas do conhecimento.

Tanto o professor B. como a professora An. concordam que a Educação Física, antes de ser inclusiva, precisa ser percebida dentro do ambiente escolar como uma potencialidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que formem e transformem o ser humano. Quando ocorre a desvalorização dessa área e se defende outro significado para as práticas que deveriam ser realizadas, o professor sente-se desestimulado a dar continuidade a um trabalho organizado, com planejamento determinado, com comprometimento com o desenvolvimento do educando, repetindo práticas rotineiras e que não atendem à diversidade nem a inclusão. Dessa forma, confirma o que González Rey (2005c, p. 40) explica:

Quando um sujeito sente que tudo o que o caracteriza é socialmente rejeitado e desvalorizado, caso ele não disponha de recursos subjetivos para relativizar as consequências dessa experiência, e se não puder ocupar espaços sociais próprios, as emoções e os processos simbólicos em relação a si mesmo seriam limitadores de seu desenvolvimento pessoal.

Por outro lado, os professores compreendem que, se houver o reconhecimento e a valorização das potencialidades da Educação Física, como área de conhecimento, e se houver a percepção de que os conteúdos e o trabalho desenvolvido pelos docentes contribuem para a formação integral do sujeito, o professor tende a encontrar espaços e motivos para reconstruir suas práticas a fim de contribuir para a qualificação da educação, sendo essa uma tarefa que compartilha com todos os membros do corpo escolar, do qual ele faz parte.

Em um dos encontros do GOF, no qual os professores são convocados a pensar e planejar possibilidade de atividades que correspondam às situações com as quais eles se deparam no cotidiano escolar, encontramos um debate que congrega a variedade de elementos que vimos até então: o professor B. relata ao grupo as condições precárias em que a escola onde atua se encontra, ao mesmo tempo em que traz a preocupação e o desejo de realizar um trabalho diferenciado com o aluno R.

O R. [aluno com deficiência física na condição de cadeirante] é o caso crítico, mais pelas condições que a escola me oferece. O fato dela [a escola] ter sido interdita [devido às chuvas que atingiram o município] já é um exemplo de que realmente sua estrutura é complicada. É um espaço que é limitado. **Então a minha preocupação está em saber o que essa escola pode oferecer para o R. e o que eu, com essa escola, com esse espaço, com a estrutura, com o material, posso fazer pelo aluno.** Eu sei que as pretensões não podem ser muito grandes, porque ele é cadeirante, possui o movimento dos braços comprometidos, não totalmente, mas são comprometidos, pernas completamente comprometidas, não tem uma postura, um tônus de controle para a postura. Ele tem um controle, mas não seria a ponto de me dar segurança para que eu o tire da cadeira. Ele fala, é um pouco alfabetizado. Compreende as situações que ocorrem ao seu redor. Ele entende a realidade da sala de aula, a realidade da educação física, ele tem essa noção de espaço [...]. **A minha preocupação com ele é nesse sentido: o que a escola vai me oferecer e o que sou capaz de oferecer para ele com as condições que tenho [...]** (Professor B.).

[...] às vezes **me pergunto se não faço por incapacidade ou porque não tem mesmo uma possibilidade de eu estar executando.** Mas quando você tenta refletir, tenta buscar uma ação, você sempre esbarra na questão das condições estruturais e outras. Se eu tiver que tirar o R. da cadeira, vou colocá-lo onde? No chão quente da quadra? Na poeira de terra? No chão sujo do refeitório após o recreio? **Eu gostaria de trabalhar com o R. com a**

“medicineball”³¹, mas não tem esse material na escola. Vamos fazer um trabalho de roda, mas no sol quente, ou no refeitório, com toda a movimentação e barulho, ou na sombra onde tem pedras, buraco, areia? Eu fico preocupado com a situação, mas não posso me desesperar. **Vou tentar buscar uma solução e acredito que estamos aqui para isso mesmo** (Professor B.).

O professor B., como os colegas do GOF, encontra-se sob a linha tênue do desejo de realizar um trabalho diferenciado e proveitoso, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do aluno com deficiência em suas possibilidades e a falta de condições materiais, estruturais e humanas para a realização desse desejo. As dificuldades que ele encontra no percurso o colocam numa reflexão acerca de seus próprios conhecimentos e metodologias a ponto de que questionar-se: *não faço por incapacidade ou porque não tem mesmo uma possibilidade de eu estar executando?*

É interessante observar que o professor B., ao apresentar o aluno R. ao grupo, demonstra que reconhece as capacidades do aluno e suas limitações – passo importante para constituir um movimento de inclusão – e por isso demonstra o desejo de realizar um trabalho diferenciado com o aluno para proporcionar atenção, *a priori*, a essas características. No entanto, continuamente, a falta de condições materiais e estruturais torna-se um impedimento para sua proposta de trabalho. Diante dessa situação, o professor B. reconhece a potencialidade do GOF no que concerne à construção de possibilidades didáticas para o trabalho com o aluno, numa perspectiva inclusiva.

Ocorre que a colocação do professor B. acerca do “medicineball” provoca um desconforto em um dos professores colaboradores do GOF que interpreta tal proposta como uma retomada do modelo médico no qual se pautou, durante muitos anos, o trabalho com a pessoa com deficiência (Glat; Ferreira, 2003).

Professor F.: **Você não está levando o caso desse aluno [o aluno R.] para uma visão de tratamento?** Ou seja, não está trabalhando para prepará-lo [para uma situa-

31. A “Medicineball” ou Bola Medicinal é uma ferramenta de treinamento esportivo que visa à potencialização da força.

ção de integração]? Não digo que não seja necessário isso, mas, talvez, nesse momento, poderíamos pensar, idealizar como poderemos fazer para seu processo de interação com a turma, como fazê-lo trabalhar com os outros.

Professor B.: Mas essa [medicineball] seria uma forma de eu trabalhar com ele, independente da realidade. Se é fisioterapia, tratamento ou Educação Física já não está interessando. Eu estou vendo a questão da minha realidade. **Se eu estou trabalhando pedagogicamente, fisicamente, se estou dando prioridade à parte física do R., tanto faz para esse contexto. O importante é que eu esteja fazendo alguma coisa por ele.**

O professor B., a partir do conhecimento acumulado acerca do aluno R., bem como das experiências profissionais, dos significados e dos sentidos subjetivos construídos na sua trajetória de vida, entende a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico que tenha como ponto de partida o aprimoramento das condições físicas do aluno. Esse trabalho, ainda que de modo individual, se justificaria pela necessidade de desenvolver as capacidades motoras e a estrutura física do educando para, posteriormente, poder interagir com os colegas em situações didáticas diversas.

Percebe-se, pelo argumento do professor B., que sua preocupação está ancorada sob a perspectiva de que o aluno, sob alguma circunstância de estímulo, precisa desenvolver-se, adquirir algum conhecimento da esfera motora e corporal. O “medicineball”, dessa maneira, desponta como uma alternativa de trabalho em frente à inexistência de estratégias de ensino, tendo em vista as dificuldades estruturais, materiais e humanas que descrevem o ambiente escolar onde atua. Podemos dizer que o professor B., portanto, a partir de diversos elementos subjetivos — sentidos, experiências e emoções — e objetivos — materiais e técnicas — configurou subjetivamente uma estratégia de trabalho possível, uma ação ou postura, que responderia, minimamente, à necessidade do aluno e do próprio professor.

Os sentidos subjetivos que compõem o sujeito-professor-B. configuram sua forma de agir, de pensar e portar-se em frente aos desafios que se constituem na sua trajetória profissional (González Rey, 2005a). Apesar da indagação que lhe é feita acerca da perspectiva na qual se encaixaria tal postura pedagógica

pensada — o “medicineball” — o professor B. reúne elementos que venham a justificá-lo e encontra apoio dos colegas do GOF:

Professora A.: **O que B. quer dizer é no sentido de fazer algo para que o aluno comece a fazer a aula.** Pelo menos começar. A interação, ao meu entender, seria um segundo passo.

Professora B.: Até porque há a problemática da falta de tônus. E para ele sentar na cadeira, pegar a bola e fazer alguns movimentos, ele deverá ter uma força, um tônus “legal”.

Professor B.: Mas essa não seria a minha preocupação maior, mas não deixa de ser uma preocupação. **Eu me preocupo porque eu não tenho capacidade, nem conhecimento para fazer um trabalho desses**, mas pelas brincadeiras normais, eu tento.

Professora B.: Realmente pode ajudar: brincadeiras de pegar a bola; jogar a bola; serra-serra; ir para um lado e para o outro; ou literalmente a psicomotricidade.

Professor W.: **No caso, essa visão de tratamento, seria para lidar com a capacidade física, sensitiva, para quando iniciar o processo de interação e socialização, ele teria que estar bem nos aspectos musculares.** Então o B. [o professor] estaria desenvolvendo uma resistência muscular com o aluno para depois começar a interagir com os outros, porque, se ele começar a interagir com os outros, pode ser que ele se desestimize, pois ele não tem capacidade física, motora e nem de coordenação para desenvolver aquela atividade proposta [...]. Sei que cada caso é diferente, mas o R., que é cadeirante, não tem a capacidade física desenvolvida e já parte para o lado da socialização? Dependendo, **seria mais interessante ele desenvolver a capacidade física dele, para depois ir para o lado social**, porque, mesmo que ele queira se socializar com o outro, se ele não tiver força, ele não vai lançar a bola, ele vai ficar parado.

Professora Sylvia: **Mas esse não seria o pensamento do modelo médico da deficiência?** Que tem que preparar o

aluno para que ele participe da aula? É certo que existe a questão do tônus, mas é verdade também que ele, fora da escola, tenha um modo de vida que vai exigir dele uma postura, uma ação, até porque ele tem que ir a farmácia, se deslocar para a escola, abrir uma bolsa, colocar os óculos. **A vida social dele, naturalmente, vai impor que ele tenha várias movimentações** e, na escola, o B., também dê mais estímulos a essa parte fisiológica, mas não que isso seja uma prioridade.

Professor W.: Não coloco isso como prioridade e sim como um caminho, porque, até então, dependendo do nível social que ele vive, onde fica a escola, ele só tenha esse estímulo ali na aula de Educação Física e não em outro ambiente. **Isso seria um caminho, uma alternativa. Não é o fisiológico como prioridade em detrimento do social. Seria um caminho [...].**

Os professores do GOF, de modo geral, como observamos, concordam com a proposta do professor B., desde que ela se configure como uma postura provisória, no sentido de dar condições ao aluno R. para que ele possa interagir com os demais colegas. No entanto, a professora Sylvia e o professor F. chamam a atenção para a perspectiva na qual tal proposta de ação coaduna, a saber: uma proposta integracionista em que os sujeitos deficientes precisam ser preparados para lidar com demais indivíduos da sociedade (Chicon; Soares, 2004).

Tal debate, que revela as posições dos professores do GOF em relação ao caso do aluno R., finda quando os mediadores do grupo propõem que os professores possam construir coletivamente uma proposta de trabalho inclusivo, que permita a participação e a interação do referido aluno com os demais colegas de sua turma, num mesmo espaço-tempo. O professor B., com a concordância dos demais docentes, acredita não ser viável, devido às condições de incerteza pelas quais se encontrava a escola:

Por mais ideias que tivéssemos, se minha realidade de espaço mudar, se formos para uma escola que tenha quadra arrumada, que tenha uma estrutura e material, **o nosso pensamento aqui terá que ser todo modificado.** Tem a possibilidade de não encontrar mais o R. esse ano, ou a mãe resolve tirá-lo da escola, não sei o que pode acontecer (Professor B.).

Nessa etapa do GOF, identificamos que os professores demonstravam insegurança perante o processo de reflexão e reconstrução de seus sentidos subjetivos a respeito do trabalho inclusivo. Os docentes, como o caso do professor B., demonstravam resistência em pensar um trabalho em que pudesse acontecer a interação de todos os alunos e valiam-se de motivos estruturais, materiais e humanos para defender a impossibilidade de mudança do contexto escolar, mesmo que as experiências proporcionadas pelo GOF indicassem uma nova possibilidade de pensamento e de atuação. Exemplo disso é a fala da professora A.: *“Ficaria muito abstrato construir uma aula sem saber onde poderá vir acontecer essa aula. E se ele volta em outro contexto?”*.

Como explica González Rey (2005a, p. 246):

Os motivos representam configurações subjetivas [...] que permitem compreender a motivação como integração de sentidos subjetivos de diferentes procedências que, quando se integram na configuração, definem novos sentidos associados ao funcionamento integral da configuração, com o que os sentidos que se integram nela perdem sua especificidade e nexos anteriores.

A postura desses professores, porém, reconstrói-se à medida que eles se sentem mais seguros e conseguem compreender o valor de um espaço de discussão e reflexão acerca das práticas pedagógicas. Destacamos, por exemplo, um diálogo ocorrido no nono encontro, em que os professores percebem que não são raras as vezes em que nossa prática se limita àquilo que continuamente se repete sem que se arrisquem novas possibilidades:

Professor B.: É uma turma muito agitada em sala de aula. Têm casos de defasagem de idade, dificuldade de aprendizagem e alguns alunos atrapalham a aula. Eu tento controlar a turma e consigo fazer com que eles produzam. Por isso, **eu escolhi para esse plano os jogos cooperativos** [...]. Para os jogos de cooperação, teriam esses materiais: bola, jornal, fita crepe e outros. O jogo da primeira aula seria ‘a parede’, na segunda aula ‘limpar o lago’ e a terceira aula, o jogo da ‘cadeirinha legal’ [...]. **Eu fiquei preocupado com o R. [o aluno na condição de cadeirante] fazendo essa atividade. Seria um pouco mais difícil se ele estivesse.** Como ele faria essa atividade?

Professor Chicon: E agora, como ele faria essa atividade?

Professor B.: Eu tentei pensar em algo!

Professora B.: Se colocássemos mais alguns alunos para ajudar a formar a cadeira?

Professor B.: Tenho **medo**, porque ele é um aluno grande, ele tem defasagem de idade, está na 2ª. série [...]. **Eu só consegui pensar na possibilidade de ele ser carregado, não pensei de outro jeito!**

Professor Chicon: Mas, **se você pensar ao contrário, ele pode ser seu ajudante**. Ou ajudar outro colega a ser carregado. **Ele estaria participando!** Pensar na possibilidade de levar vários, ou um colega maior, ele teria uma participação.

Professor B.: **Pensando nesse sentido, sim. Vejo a participação dele na aula**, porque, antes, eu pensava na possibilidade do R. ser carregado e fiquei preocupado. **E pela consciência dele, acho que ele conhece as suas limitações, ele consegue interagir onde ele está.**

Nesse ínterim, vemos que a reflexão acerca das possibilidades didáticas para o aluno R., na sua condição de cadeirante, toma um novo rumo: diante de um quadro estrutural da escola — que conta com um novo espaço, ainda que provisório, para seu funcionamento —, as possibilidades de atuação se resignificam, se reconstroem, contradizendo a imagem que há pouco vislumbramos. Imer-so na motivação que o espaço físico proporciona ao docente, a criatividade se aflora e possibilita pensar maneiras de atuar até então impensadas. Nessa perspectiva, “[...] o sujeito utiliza toda sua criatividade em construções portadoras de sentido que entram em contradição com as tendências dominantes em seus processos atuais de subjetivação [...]” (González Rey, 2005a, p. 238).

Tal situação dialógica é representativa do processo que aqui tratamos por (re) construção da subjetividade do trabalho docente. Trata-se de um processo de ruptura que parte da compreensão primeira, na qual o professor B., apesar dos esforços de pensar outras formas de atuação com seu aluno R., sente-se incapaz de propor algo que seja potencialmente inclusivo, para uma segunda compreensão, mediada pela intervenção do professor Chicon, que permite o entendimento de que a participação na atividade em questão pode se dar de formas diferentes, sobretudo contando com a consciência do aluno R. e seus colegas, quanto aos limites e potencialidades que permeiam o movimento de interação.

Tal (re)construção das maneiras de pensar e atuar docente se torna um embate rico em aprendizagem, tanto para o professor B. quanto para os outros participantes do GOF, na medida em que coloca no centro da reflexão as condições reais do ambiente escolar e dos alunos que ali estão situados, para propor novos olhares que superem/rompam/desafiem as práticas cimentadas pela rotina, pela tradição e pelos próprios sujeitos. Desse modo, o ambiente formativo contribui por colocar o sujeito numa condição de protagonismo, cuja voz é ouvida e cujo pensamento é considerado, pois “[...] a condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua” (González Rey, 2005a, p. 237).

É interessante destacar que todo processo reflexivo proposto pelo GOF se dá mediado pelas experiências elencadas e comunicadas pelos próprios professores participantes, o que provoca tanto a aproximação dos sujeitos e a identificação deles com seus pares, por perceberem a similaridade que circunda os contextos nos quais estão inseridos, quanto a valorização desses indivíduos como construtores de conhecimentos e não apenas como receptáculos de teorias e técnicas.

Essa organização formativa pressupõe que o professor se empenhe de forma diferenciada, tendo em vista que ela se funda na participação reflexiva do professor e, como a professora B. explica, sua principal diferença com as demais propostas formativas da Secretaria de Educação do município reside justamente nesse ponto: “[...] as formações que eles [a Secretaria de Educação] propõem para nós são muito **fora da nossa realidade**, são mal aproveitadas, ficam **distante do que acontece nas escolas**” (PROFESSORA B).

É interessante destacar que esse movimento formativo, que reflete e (re)constrói não somente as práticas pedagógicas mas, fundamentalmente, as formulações intrapsíquicas — subjetivas — que se externalizam no exercício docente e na linguagem, caminha na direção de uma experiência formativa que culminou na construção da proposta curricular do município em questão, conforme a professora A. relata:

Pela prática se trouxe a teoria, e da teoria se voltou para a prática. Fomos primeiro nas histórias dessas práti-

cas que estavam acontecendo nas escolas. E, a partir daí, emergiram algumas dificuldades de professores em se trabalhar com determinados conteúdos. Outros tinham ações bem-sucedidas em relação ao mesmo conteúdo. Foi a partir disso que **iniciamos um processo de troca de experiências** com aqueles professores que tinham pouca ação com certo conteúdo como um meio de superar aqueles problemas. E a questão de **trabalhar com a história do docente revelou o quanto eles, com muito mais experiência de rede conquistaram para a área da Educação Física no município** [...]. E assim foi se constituindo a proposta: nós elaboramos algo que entendemos como viável para o nosso contexto. Eu achei muito interessante como a proposta da Serra foi construída [...] (Professora A.).

Dessa forma, o fato de essa valorização das experiências e histórias de vida ser vista positivamente pelos professores do GOF se sustenta no reconhecimento de si mesmos no processo de formação, nas similaridades das vivências, no compartilhamento de angústias, sucessos e desafios, no apoio, enfim, na superação do sentimento de solidão e de uma perspectiva de formação que se impõe sobre os sujeitos como tábulas rasas. Tal olhar sobre essa modalidade formativa coaduna com o entendimento de Nóvoa (1995) e Alarcão (2003), na medida em que reafirma a necessidade de preparação de professores reflexivos que assumem sua responsabilidade com sua profissão e que atuam ativamente na qualificação da educação no âmbito político e social.

No decorrer dos últimos encontros, nos quais os professores continuam a apresentar experiências concretas advindas do trabalho nos ambientes escolares, a partir dos debates realizados no GOF, deparamo-nos com situações discursivas que apontam novas formas de repensar e reorganizar as práticas de ensino, bem como a ressignificação dos ambientes e sujeitos, o reconhecimento das potencialidades — antes desconsideradas ou não percebidas — dos alunos, enfim, um processo de (re)construção subjetiva.

Professor Chicon: **Como você percebe o aluno nessa nova relação com a aula?** Você havia relatado que ele já se sentia mais empolgado em estar nas aulas a partir das novas atribuições que você deu a ele.

Professora B.: Sim. **Para ele teve um resultado positivo. A turma mudou com ele.** Os meninos acolheram mais ele, parou aquela rixa. **Ele passou a ser um ajudante, a colaborar com a aula.**

Na semana passada, tivemos como retorno a participação desses alunos [com deficiência] na aula. **Sem influenciar em nada, nós tivemos a participação espontânea deles.** Eu não pedi para eles me ajudarem na aula e eles arrumaram os alunos para a aula de conteúdo de atletismo. E expliquei que, quando o colega der a partida, iria começar a atividade. **Ele se sentiu importante. Pedi para que ele tirasse foto, registrasse tudo, e ele o fez com muita empolgação.** E com a outra turma, o outro que não se interessava muito também ajudou bastante da mesma forma (Professora B.).

Eu tenho um aluno autista na minha escola. **Trabalhar com o autista é [...] um processo longo e o professor tem que persistir.** No trabalho com o autista, o professor deve estar ali presente sem tirar a particularidade dele. O que ele [aluno autista] elenca como importante não deve ser totalmente retirado. **Aos poucos fui entrando no mundo dele com a minha aula.** Tive um desafio muito grande ao trabalhar com o conteúdo de dança, porque ele tem uma rejeição a barulho. **Foi uma dificuldade, porque como eu iria colocar o aluno para dançar e em grupo, ele tapava o ouvido o tempo todo, mas a turma me ajudou muito** (Professora B.).

Este ano [2011] eu comecei diferente. Eu comecei trabalhando a turma, porque ano passado eu estava incluindo um aluno e excluindo 29. **Trabalhei a turma para me ajudar com o aluno autista.** E achei engraçado porque ele percebeu que a música estava relacionada à minha aula e, para chamar minha atenção, ele me chamava com o nome de uma cantora gospel. Eu organizava a turma e depois o colocava na aula. **A atenção para ele diminuiu para eu não excluir os demais. Com isso a atitude dele foi de se aproximar. Ele é muito esperto** [...] (Professora A.).

A escolha e a construção de novas formas de atuação, de uma configuração subjetiva resultante das experiências reflexivas e dialogais do GOF, ancoradas nas múltiplas vivências trazidas pelos professores, produzem novas relações, novos espaços de interações e desvelam sentimentos e sentidos que formam o sujeito em sua diversidade, como explica González Rey (2005a, p. 237):

As opções produzidas pelo sujeito não são simplesmente opções cognitivas dentro do sistema mais imediato de contingências de sua ação pessoal, mas verdadeiros caminhos de sentido que influenciam a própria identidade de quem os assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de ações e valores [...].

As configurações subjetivas, nesse sentido, são extremamente móveis e dinâmicas, acompanhando o próprio movimento da realidade que circunda os sujeitos. Dessa forma, é possível que a representação da produção de sentidos se dê em um constante acontecer que se organiza de maneira diferenciada no decorrer do movimento e produz ações e formas de pensar condizentes com esse movimento de transformação e de reconstrução.

As narrativas acima destacadas ilustram, justamente, toda essa dinamicidade que a subjetividade, como macroconceito, pressupõe: as possibilidades experimentadas no trabalho pedagógico com os alunos, seja qual for sua condição física, sensorial ou intelectual, apontam para uma mudança de postura motivada, sobretudo, pela reformulação do pensamento, do sentido subjetivo atribuído a esses sujeitos e suas respectivas condições.

Encontrar uma atividade na qual o aluno se sinta empolgado, motivado a aproximar-se, acolhido e auxiliado pelos colegas, parte, primeiramente, do encontro subjetivo do docente com as formas de compreensão da realidade, da disciplina que ministra, do ambiente onde atua, de si mesmo como professor, do movimento de inclusão e do aluno que se busca incluir. Trata-se de uma diversidade de contextos e situações que simultaneamente se manifestam e passam a ser elemento essencial dos processos de subjetivação e, conseqüentemente, de atuação (González Rey, 2005a).

Sendo assim, a transformação que se vislumbra no contexto escolar não reside apenas no aluno com deficiência, que passa a demonstrar maior empolgação ao interagir com os colegas, como supõe a professora B. no diálogo com professor Chicon. Essa transformação, no entanto, amplia-se e alcança também: os colegas, que fazem a experiência do respeito, da solidariedade e do reconhecimento da pessoa com deficiência em sua dignidade; os pais, que têm a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento do educando nos aspectos emocionais, físicos e cognitivos, tendo em vista os novos estímulos que circundam o aluno; os funcionários da escola, que passam a compreender o aluno como sujeito de possibilidades e não como alvo de pena; e os professores, que descobrem que a inclusão pode ser feita em gestos grandiosos, mas também em pequenos atos que movimentam as relações e produzem novos sentidos.

Dessa forma, o movimento de inclusão é sintetizado pelos professores na construção de oportunidades, seja para a pessoa com deficiência, seja para os sujeitos que a circundam e que descobrem a importância do respeito à diversidade e o cuidado com o outro, na construção de uma cultura de paz:

O importante é criar oportunidade de participação para esses alunos. Quando houver algum impedimento que coloque em risco o aluno, o professor deve intervir e retirá-lo. O professor deve ter um jogo de cintura para saber o momento de trocar o aluno de posição, de revezar com outro colega, de tirá-lo do jogo. *É orientar para dar a eles a chance de vivenciar a aula.* Uma coisa que eu já entendi aqui foi isso. Devemos possibilitar momentos de participação e não querer que ele participe da aula toda. Nós temos que pensar a aula para a turma e dentro da turma como eu faço para que o R. [aluno com deficiência] participe. Acho que temos que pensar sempre nesse sentido (Professor B.).

O olhar que vocês precisam ter sobre a educação inclusiva não é aquele em que tem que manter o tempo todo o aluno com deficiência em sala, sem proposta para ele. O que deve ficar evidente é que a escola, em seu conjunto, precisa **propor ações que deem condições ao aluno para aprender algo, seja social, seja na leitura, seja no comportamento.** Ele não precisa fazer as mesmas coisas que os demais alunos [...] (Professor Chicon).

Mas não será em todas as aulas que vamos ter sucesso com o aluno. Não serão todos os conteúdos que ele vai aceitar fazer, ou interessar a ele. Esse de jogos tradicionais ele aceitou bem, mas têm outras atividades que, por mais que você estimule, ele não faz. E isso não é porque está mal planejada, depende do estado dele, da vontade dele também (Professora N.).

Apesar de tais entendimentos e avanços metodológicos, os professores compreendem também que a construção de uma escola inclusiva depende de movimentos que ultrapassam o limite de suas salas/quadras e os muros da escola. É preciso investimentos maiores por parte do Estado, tratando-se, pois, de um compromisso político-social de toda a sociedade.

A escola inclusiva não coaduna com uma proposta de escola massificada, homogênea e desatenta à diversidade, por isso, há outros movimentos que precisam ser feitos:

Professora J.: A Secretaria de Educação proíbe a retirada do aluno com deficiência para se trabalhar individualmente, só que, na sala de aula, há uma demanda grande de alunos que têm dificuldade de aprendizagem, problema de atenção. **Eu percebo que não há uma noção do que é o espaço de aprendizagem. Parece que eles só querem saber de cumprir a lei e colocar as crianças na escola.** Eles não observam o ambiente.

Professora B.: É realmente um depósito. Eles vêm com a questão, jogam na escola e querem que o professor se vire com a condição que existe naquele espaço, ao invés de querer acompanhar qual a necessidade do professor, saber o que precisa para atender esse aluno, o que é necessário para que esse aluno se desenvolva. **Então, eles estão preocupados em colocar o aluno na escola. Agora, como está o aprendizado na escola é outro assunto.**

Professor Chicon: **A escola inclusiva não é essa escola que apenas recebe mais um aluno na turma, sem ter apoio, sem orientação.** A escola continua sem ação dos especialistas, sem uma proposta para esse aluno, ou seja, ela não muda. Não se faz uma escola inclusiva assim. Assim ela é realmente um depósito. Agora, quando

envolve investimento financeiro, mais profissionais, treinamento, orientação, formação para a escola se organizar e se modificar para atender às pessoas que frequentam aquele espaço [temos uma escola a caminho da qualidade inclusiva]. Se falarmos de inclusão e a escola permanecer a mesma, dificulta o processo [...].

A possibilidade de pensar o papel e as contribuições da Educação Física, nesse processo desafiador de construção de uma escola inclusiva, tornou-se a motivação que levou os professores do GOF a reconstruírem seus sentidos subjetivos e seus saberes-fazer pedagógicos, no encontro com uma diversidade de experiências, vivências e histórias que produzem novas formas de olhar a realidade e o trabalho docente.

Assim, por mais que o docente tenha dificuldades estruturais, materiais e humanas — o que revela a ineficácia e desatenção dos órgãos públicos que fazem a gestão da educação — sua profissão carrega uma responsabilidade social com o aluno e com a sua formação como cidadão. Por isso é preciso que ele se envolva e se empenhe, politicamente, na busca por essas condições para sua atuação e para a construção de uma escola atenta à diversidade de sujeitos, em suas especificidades, e garanta o sucesso de seu processo de ensino-aprendizagem pautado na cidadania e na emancipação social. E, ao lado desse esforço pessoal e profissional, é preciso que, na ordem macro, a sociedade civil e os demais órgãos e instituições que a constituem se empenhem na promoção dessas condições, por meio de políticas públicas e de investimentos sociais e financeiros que venham a impactar na construção da escola de qualidade que ansiamos.

7

Considerações finais

O percurso investigativo trilhado nos colocou diante de uma variedade de conceitos, sentidos e práticas representativos de um movimento de (re)construção da subjetividade que permeia o trabalho docente, sobretudo naquilo que tangencia a experiência vivenciada por dois grupos de professores advindos de realidades diversas, com histórias e experiências singulares que se colocaram num ambiente de diálogo e reflexão acerca da Educação Física e da inclusão, com vistas à qualificação da ação docente e à transformação do espaço escolar.

O que desejamos, ao pontuar algumas considerações (in)conclusivas deste estudo, é apresentar nosso olhar acerca dos encontros e desencontros desvelados no decorrer do percurso, bem como, ancorado nessas circunstâncias, responder à questão que motivou nosso caminhar: *de que maneira as narrativas dos professores participantes dos grupos de formação continuada em Educação Física, com ênfase na inclusão, indicam mudanças de (re)construção da subjetividade do trabalho docente?*

Assim, as primeiras considerações que teceremos – resultantes da trama teórico-reflexiva que sustenta nossas incursões investigativas – falam dos encontros conceituais a que nos propomos, a saber: a) o encontro entre a Educação Física e a Formação Continuada; b) o encontro entre a Educação Física e a inclusão; c) o encontro entre a Formação Continuada e a inclusão; d) o encontro entre a Formação Continuada e a subjetividade; e e) o encontro entre a subjetividade e o trabalho docente.

Para caracterizar o primeiro encontro apontado — aquele entre a Educação Física e a Formação Continuada — precisamos transitar perante o reconhecimento da Educação Física como um eixo capaz de congrega uma diversidade de conhecimentos de múltiplas ciências e áreas do saber, em prol da qualificação do ser humano para sua manifestação no mundo. A partir dessa constatação, precisamos reconhecer que a Educação Física, assim como os muitos conhecimentos humanos, depara-se, frequentemente, com a mutabilidade do mundo e do ser humano, exigindo, portanto, uma abertura ao novo, aquilo que se descobre e/ou constrói a partir das necessidades da realidade. O encontro entre esses conceitos nos chama a atenção para os inacabamentos dos sujeitos, perante as transformações históricas e sociais, solicitando a consciência de que estamos abertos a uma infinidade de processos formativos pelos quais podemos encontrar experiências, conhecimento e valores capazes de qualificar a prática profissional e promover a construção de ambientes de aprendizagem democráticos, críticos e potencializadores, rompendo com a inércia na qual muitos sistemas e espaços escolares se encontram.

O segundo encontro — entre Educação Física e inclusão — responde às exigências da educação atual e ao desafio que é promover um ambiente onde todos os sujeitos sejam valorizados, respeitados e tenham seu desenvolvimento potencializado a partir de práticas pedagógicas refletidas e executadas de modo que promovam um espaço de interação, galgado no cumprimento dos direitos de acesso, permanência e aprendizado dos educandos em sua diversidade. O desafio aqui é, a partir do diálogo entre esses conceitos, encontrar os elos que tornam possível a construção de práticas pedagógicas e ambientes de aprendizagem que rompam com a segregação e a exclusão.

O terceiro encontro — entre Formação Continuada e inclusão — reconhece a constatação do inacabamento humano e se enriquece: encontra, nas possibilidades das trocas de experiência e no diálogo com os pares sociais, meios de minimizar sentimentos de impotência, de solidão e incapacidade em frente ao desafio de incluir, social e pedagogicamente, sujeitos que, por muito tempo, estiveram marginalizados por uma sociedade machista, racista e burguesa. Trata-se, portanto, de um movimento de construção de conhecimentos advindos do meio acadêmico, mas também das práticas pedagógicas compartilhadas

das, assim como de um movimento de reconstrução que passa pelos sentidos e significados revisitados nos diálogos e nas experiências formativas.

Por sua vez, o quarto encontro — Formação Continuada e subjetividade — traz à tona os aspectos concernentes ao próprio ambiente e processo formativo que congrega sujeitos diversos num espaço-tempo compartilhado: é improvável falar de formação, sem que a subjetividade seja atravessada. Tais conceitos congregam a complexidade da experiência humana caracterizada pelo devir espaço-temporal que permite a construção e a reconstrução do sujeito que configura suas ações, influenciado pelo contexto em que vive e pelos sentidos que o compõem, mas também identificada pelo constante vir-a-ser que revela a potência do sujeito em meio às situações concretas de interação que demandam escolhas e ações.

Por fim, o quinto encontro — aquele entre a subjetividade e o Trabalho Docente — nos convida a compreender os processos constitutivos do ser-professor, formulados e reformulados nas mais diversas situações de vida e instâncias espaço-temporais, inclusive nos grupos de Formação Continuada em Educação Física, na perspectiva da inclusão, capaz de (re)construir um saber-fazer que modela o docente no decorrer de sua trajetória pessoal, educacional e profissional. Esse encontro revela que o ser-professor não se dá apenas pela colação de um grau ou pelo registro profissional, mas advém de uma experiência de aprendizagem que modela a subjetividade de cada indivíduo e, muitas vezes, se inicia muito antes da formação inicial, pela identificação com os professores com os quais se relacionou no decorrer de sua trajetória educacional, pelo desejo de tornar-se docente, pelo anseio de ser.

Esses encontros que delineamos tornaram-se, no percurso investigativo, o horizonte teórico com o qual buscamos compreender as interações dos sujeitos — fontes subjetivas dos fenômenos e da realidade — nos Grupos Operativos de Formação, focalizando nosso olhar, sobretudo, no processo de (re)construção da subjetividade do trabalho docente, desvelando situações representativas desse movimento e as ações que o potencializam.

Os GOFs, na medida em que se constituíram como espaços-tempos de colaboração, cooperação e compartilhamento de experiências, conceitos e ideias, possibilitaram que os docentes narrassem suas dificuldades, os desafios e os

sucessos das práticas educativas nos diversos espaços escolares. A princípio, para além de uma reconfiguração dos espaços comuns de formação docente que, em geral, apontam para a verticalização do ensino — onde poucos detêm a palavra e o conhecimento —, o desenvolvimento dos GOFs, sob essa perspectiva de apoio mútuo e de interação entre os pares, como se tornou claro no decorrer dos encontros analisados, permite-nos identificar a posição dos sujeitos-docentes nesse contexto formativo e, dessa forma, na subjetivação desse mesmo processo: o professor assume o papel de protagonismo no movimento dialógico e reflexivo do grupo de formação, sendo ele também, juntamente com suas práticas, sujeito-objeto de análise, reflexão e reestruturação.

É preciso esclarecer que a posição que os sujeitos assumiram no decorrer dos encontros, no entanto, não se configura de forma homogênea, isto é, permitindo que todos os professores se coloquem perante o grupo de forma igual, nem mesmo que, em ambas as situações de formação consigam alcançar os mesmos resultados, a mesma participação e o mesmo envolvimento. Tal comentário se faz necessário, pois, se considerarmos o sujeito em sua singularidade e complexidade, em sua historicidade e sociabilidade, é incompatível pensar que a maneira como os docentes pudessem responder às ações propostas nos GOFs fosse a mesma.

Sobre essa questão, podemos destacar a forma como os professores da Serra mostraram resistência às ações de construção coletiva de planejamento, quando essas foram propostas, enquanto os professores de Cariacica se apresentaram solícitos e abertos ao diálogo, desde os primeiros encontros do GOF. Havemos de considerar, no entanto, que tal posicionamento dos professores é resultado de diversos aspectos, entre os quais podemos destacar a realidade vivenciada por eles em ambas as redes de ensino, as situações-problema consideradas — subjetivamente — urgentes, o nível de conhecimento e envolvimento dos professores acerca da temática em questão, enfim, fatores que contribuem, ativamente, para configurar a posição do sujeito-docente em frente às ações de formação.

Reiteramos, nessa perspectiva, o papel primordial do sujeito nos GOFs, na medida em que ele “[...] 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

próprias práticas” (González Rey, 2005a, p. 240). Sua presença no GOF, dessa forma, não é somente acessória, mas imprescindível, na medida em que é por meio dela que há elementos de construção e reconstrução alicerçadas sob as situações reais, vivenciadas no cotidiano escolar, carregadas de sentido e produtoras de novos sentidos.

A posição que o sujeito ocupa nesse ambiente formativo, por sua vez, é um dos motivos que produz avaliações positivas por parte dos professores, afirmando, por exemplo, que “[...] foi válido porque nós [os professores] não ficamos só ouvindo, tivemos um papel atuante. Participar de uma formação em que você não é ouvido e não se faz ouvir não dá um caminho para a formação” (Professora A. — GOF Serra).

Estando o sujeito ativamente envolvido no processo de formação, representando um movimento de encontros e desencontros de subjetividades individuais em prol da construção de uma subjetividade social caracterizadora do contexto formativo, o ambiente escolar em que atuavam e as práticas pedagógicas realizadas, constituídas como ponto de partida e chegada das ações reflexivas do GOF, representam também elementos de uma (re)construção subjetiva.

O professor, no contexto da flexibilidade e da troca de experiência, encontra-se numa via de mão dupla: ao mesmo tempo em que reconhece as limitações e as dificuldades do outro, podendo indicar práticas que venham a suprir as necessidades vivenciadas, ele também se reconhece, percebendo que a dificuldade do outro pode ser similar à que enfrenta ou que já tenha enfrentado no cotidiano, podendo, assim, colaborar com alguma experiência. Neste ato de reconhecer-se no outro e de vislumbrá-lo como um sujeito que vivencia situações similares, rompe-se com o sentimento de solidão — “Na escola parece que estamos numa Ilha” (Professora I. — GOF Cariacica), de incapacidade, de incompetência diante dos fenômenos que o desafiam cotidianamente.

A atuação de forma ativa e colaborativa constituía-se, dessa maneira, como um meio potencial para que os professores pudessem, observando a prática do outro, construir conceitos e práticas, e também reconstruir sentidos e entendimentos já cimentados no decorrer de sua formação — como ocorreu nos encontros, sobretudo quando foram convidados, um a um, a apresentar alguma

ação pedagógica desenvolvida no período letivo. Nesse exercício, os professores participantes do GOF, de acordo com seus interesses, objetivos e motivações singulares, uniam-se para o debate de situações concretas e/ou abstratas; para pensar o conhecimento científico e as formas como, hipoteticamente, poderia ser trabalhado; para recriar ou inventar novas estratégias de ensino que convergissem na construção de um ambiente educacional potencializador, respeitoso e inclusivo.

Naquilo que esse movimento reflexivo representa para a formação docente, enquanto (re)construção da forma de compreender o fenômeno educativo, os sujeitos desse processo, os conceitos ali circunscritos, as práticas pedagógicas constituídas, enfim, o processo como totalidade, podemos destacar que:

A flexibilidade é uma característica do sujeito com a qual está comprometida a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas da vida. Portanto, o sujeito produz verdadeiros desenhos mentais por meio de seu pensamento que o levam a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve [...]. Por intermédio de seu pensamento e do exercício de novas práticas sociais, o sujeito enfrenta de forma permanente suas posições anteriores e se mostra com força em momentos de ruptura com o social, que podem apresentar novos focos de subjetivação social (González Rey, 2005a, p. 240).

Ora, a flexibilidade e a dialogicidade, dessa forma, enquanto se configuravam como ações estruturais dos GOFs, apresentavam-se também como ações de reestruturação subjetiva do trabalho docente, haja vista que colocavam os professores diante de novas práticas sociais e educativas, novos conceitos e ideias, novos conhecimentos científicos, provocando ruptura com os elos formados no decorrer da experiência de vida dos sujeitos. A reestruturação mental que tais movimentos reflexivos e dialógicos produziam, potencialmente, viriam a se estender nas situações práticas da lida educacional, como pode ser observado, por exemplo, nas falas da professora R., do GOF de Cariacica, que passa a “olhar” seu aluno com deficiência a partir do novo prisma construído coletivamente nos debates conceituais, procedimentais e atitudinais acerca da Educação Física e da inclusão.

O que buscamos evidenciar nesse percurso investigativo, em síntese, demonstra que os GOFs se constituíram como ambientes nos quais as diferentes realidades do contexto escolar foram narradas pelos professores, demonstrando como o trabalho docente está imbrincado pela subjetividade. Toda a ação do professor encontra bases nas experiências históricas, sociais e culturais que ele viveu no decorrer de sua trajetória de vida, e até mesmo a própria constituição do ser-professor se modela nessas experiências concretas da vida, pois, como explica Nóvoa (1992, p.16), a prática docente evoca uma “[...] mistura de vontades, de gosto, de experiências, de acasos [...] que [seguem] consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores”.

Foi possível perceber que a potencialização da (re)construção da subjetividade do trabalho docente nos GOFs, como viemos analisando, não se trata de movimento mecânico e desconexo, mas congrega uma série de fatores que tecem a trama pessoal, educacional e profissional dos indivíduos. (Re)construir a subjetividade, como nos propomos a pensar durante esta investigação, é um movimento alimentado por encontros e desencontros que produzem a complexidade do “ser-humano”, do “ser-sujeito”, do “ser-professor”, do “ser-professor-de-educação-física”. É nos encontros e desencontros que o docente descobre e redescobre as minuciosidades da vida e do trabalho educacional; aprende e reaprende conceitos, conteúdos, práticas e valores que serão subsídios para sua atuação na escola e na sociedade; significa e ressignifica o homem, o mundo, a sociedade, as relações estabelecidas; age e revê suas ações para a construção de uma sociedade mais humana, respeitosa, cidadã, dignificadora e, verdadeiramente, inclusiva.

Quando nos colocamos perante o desafio de analisar as construções discursivas dos professores nos GOFs da Serra e de Cariacica, a fim de identificar narrativas caracterizadoras de um processo de (re)construção subjetiva, sobretudo naquilo que tangenciava o trabalho dos professores, nos deparamos com um conceito demasiadamente macro — a subjetividade — e, por assim ser, complexo de abarcar sua totalidade.

Empenhamo-nos, dentro dos limites deste estudo, para desvelar situações que respondessem e correspondessem ao nosso anseio investigativo. Percebemos as potencialidades latentes em espaços de formação que reconhecem o sujeito como fonte viva e significativa de conteúdos e ações — corroborando a

categoria de sujeitos; que entendem a reflexão e o diálogo como meios eficazes de se aproximar dos sentidos e significados acumulados histórico-socialmente, promovendo, assim, um movimento de reconstrução e ressignificação — conforme a categoria de sentido subjetivo; que faz das situações de trocas de experiências um momento de construção conceitual, procedimental e atitudinal pautado não somente no conhecimento acadêmico e científico, mas também nas vivências concretas e singulares do professor — condizendo com a categoria de subjetividades individuais e sociais; e que, ao fazer do trabalho docente, de sua prática pedagógica, o ponto de partida e chegada do percurso formativo, perceba a necessidade de enfatizar experiências que possam subsidiar novas reflexões, novos olhares, novas configurações de atuação — conforme a categoria de configuração subjetiva.

Tais características precisam, assim como ocorre nas categorias da subjetividade explicitadas por González Rey (2004, 2005a, 2012), ser compreendidas numa perspectiva interdependente, haja vista que não é possível falar de subjetividade sem falar do sujeito e sem que ele esteja localizado no tempo e no espaço, marcado por uma história de vida, imerso em relações interpessoais e em ambientes de sentido e significação. Se se coloca na atitude de abertura para ouvir, seja qual for o processo formativo, a voz — mesmo que muda — do sujeito, põe-se a caminho da qualificação dele próprio, de suas relações com o outro e com o mundo e de uma sociedade democrática, na perspectiva de que todos têm chance de se fazer visíveis e consideráveis.

Por fim — ainda que não haja a pretensão nem o desejo de encerrar a discussão, mas de provocar novos olhares — salientamos que esta investigação não apresenta conclusões limitadoras, mas palavras que finalizam um percurso trilhado, que arremata uma trama tecida, que delinea uma compreensão construída. As palavras escolhidas aqui se dotam da potencialidade de provocar outros questionamentos e de apontar novos caminhos investigativos a serem trilhados.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUIAR, J. S.; DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a5.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, R. S. P.; CUSTODIO, C. M. Educação, capital e neoliberalismo: cinco décadas de atuação do banco mundial nas políticas de educação Brasil (1960/2010). In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2011, São Luís. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/EDUCAO_CAPITAL_E_NEOLIBERALISMO.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2009
- BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, Brasília, v. 10, n. 119, p. 119-141, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente., **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-621998000100003&lng=pt. Acesso em: 3 jun. 2019.
- BASTOS, A. B. B. I. A técnica de grupos operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo inFormação**, São Bernardo do Campo-SP, ano 14, n. 14, p.160-169, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PINFOR/article/viewFile/2348/2334>. Acesso em: 22 out. 2018.
- BERGER, P. T.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da educação física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, v. 21, n. 12, p. 14-20, set. 2011. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14425512-Edu.Fisica.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 17, de 3 de julho de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: Unesp, 1999. p. 149-164.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio 2001.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/53>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CARDOSO, E. O. *et al.* As vivências profissionais e as práticas docentes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: CONFLUÊNCIAS, 2., 2006, Santa Maria/RS. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/043e5.pdf>. Acesso em: 7 maio 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.

CHICON, J. F. **Formação continuada, educação física e inclusão**: (re)significando a prática docente. 2013. 138 f. Relatório de Pesquisa (Estágio de Pós-Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. de. Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18. e 5., 2013, Brasília-DF. **Anais eletrônicos...** Brasília/DF: Conbrace/Conice, 2013. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5286/2942>. Acesso em: 10 nov. 2021.

- CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 41-58, jan./mar. 2011. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/12382/14829. Acesso em: 14 dez. 2020.
- CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; FONTES, A. S. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103-122, abr./jun. 2013. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/29595/25256. Acesso em: 4 dez. 2022.
- CHICON, J. F.; SOARES, J. A. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. In: CHICON, J. F. (org.). **Educação especial: fundamentos para a prática pedagógica**. Vitória: Cefd/Ufes, 2004. p. 33-50.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COSMO, J.; CHICON, J. F. A formação do professor de educação física na perspectiva da inclusão: um estudo em anais do Conbrace/Conice. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2. e 13., 2012, Vitória/ES. **Anais eletrônicos...** Vitória/ES: Ufes/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012, v. 1., p. 837-848. 1 CD-ROM.
- COTRIM, G.; FERNANDES, M. **Fundamentos de filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.
- CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.
- CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163-80, abr./jun. 2005. Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180755092005000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2022.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01022551997000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2022.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes>. Acesso em: 15 maio 2023.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

DRAGO, R.; BARRETO, M. A. S. C. Perspectivas inclusivas de um bebê hidrocefalo na educação infantil. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F (org.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 242-261.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a07.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GALLERT, A. Z. **A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência**. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Pro....> Acesso em: 15 maio 2023.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**: MEC / Seesp, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, A. O. (org.). **Trabalho pedagógico**: realidade e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos da construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005c.

HIRAI, R. T.; CARDOSO, C. L. Para a compreensão da concepção de “aulas abertas” na educação física escolar: orientada no aluno, no processo, na problematização, na comunicação e... **Motrivivência**, ano 18, n. 27, p. 119-136, dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2267/3864>. Acesso em: 14 jan. 2023.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 3, p. 363-372, 2006.

- JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.
- JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- JESUS, D. M. **Dialogando com as produções dos municípios e Superintendências Regionais de Educação**. *In*: COLÓQUIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO: DIALOGANDO COM AS PRODUÇÕES DA SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E DOS MUNICÍPIOS, 2. 2009a, Vitória-ES. **Anais...** Vitória: Ufes/PPGE, 2009a. 1 CD-ROM.
- JESUS, D. M. **Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam**: por diferentes trilhas. Relatório técnico de pesquisa. Vitória/ES: Ufes/PPGE, 2009b.
- JESUS, D. M. Política de inclusão escolar: cartografando o Espírito Santo. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KUNZ, E. (org.). **Didática da educação física 1**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- LEITE, T. S. C.; MACHADO, A. A. Paradigmas e transformações epistemológicas: a crise da ciência moderna em Thomas Kuhn e Boaventura de Sousa Santos. **Prometeus**, Aracaju, ano 4, n. 7, p. 131-152, jan./jun. 2011.
- LIBÂNEO, L. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMA, S. M. T. Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.) **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2013. p. 140-155.
- LIMA, T. B.; BRITO, A. M. Formação de professores: diálogo entre a formação inicial e a continuada na educação básica. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v. 1, n. 3, p. 23-35, set./dez. 2011.
- LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/11.pdf>. Acesso em: 7 maio 2022.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&-lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2023.

MANTOAN, M. T. E. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 13-25, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora Senac, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-41.

MARTINS, L. A. Educação à distância: implicações na prática docente. **Discursividade web revista**, n. 8, p. 20-32, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/08/Arquivos/martins.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

MESQUITA, A. M. A. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva**: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2007.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, Universidade de Antioquia, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-139.

MORAIS, J. S. A construção da subjetividade docente na formação inicial: edificando pontes para o exercício de uma prática pedagógica de qualidade na educação escolar. *In*: LEITE, Y. U. F. *et al.* (org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 5770-5780.

MOTTA, M. A. A.; URT, S. C. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 4, p. 621-629, out./dez. 2009.

NASCIMENTO, S. F. **Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2012.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, I. M. de. A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática. *In*: JESUS, D. M. *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/Facitec, 2007. p. 251-260.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: Corde, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PONTES NETO, J. A. S. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos**, Campo Grande/MS, n. 21, p. 117-130, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/296/149>. Acesso em: 1 dez. 2022.

REALE, G. ANTISERI, D. **História da filosofia, 3: do humanismo a Descartes**. São Paulo: Paulus, 2004.

REALE, G. ANTISERI, D. **História da filosofia, 4: de Spinoza a Kant**. São Paulo: Paulus, 2005.

REALE, G. ANTISERI, D. **História da filosofia, 5: do romantismo ao empiriocriticismo**. São Paulo: Paulus, 2005.

REALE, G. ANTISERI, D. **História da filosofia, 7: de Freud à atualidade**. São Paulo: Paulus, 2006.

RODRIGUES, M. J. **O sentido subjetivo da docência em educação especial**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2009.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SÁ, M. G. C. S. **Cartografando processos inclusivos na educação infantil em busca de movimentos instituintes**. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2008.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/10.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. S. **A questão ético-estética entre Kant e Sartre**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciência Humana, Letras e Artes, Curitiba, 2011.

SILVA, A. F.; CASTRO, A. L. B.; BRANCO, M. C. M. C. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2011.

SOUZA, F. A. **Formação, educação física e inclusão**: compreendendo os processos inclusivos. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VENTORIM, S. Formação de professores com, na e para a educação inclusiva. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória/ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. IMPRESSO [p. 113-121].

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Capolla neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solanche Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Índice remissivo

A

Ambiente educacional 33, 91, 156, 196

C

Configuração subjetiva 20, 64, 74, 76, 77,
85, 87, 96, 101, 104, 108, 126, 146,
164, 187, 198

D

Diálogo 16, 21, 23, 24, 26, 33, 51, 53, 54, 55,
56, 57, 61, 67, 72, 77, 79, 83, 84, 86,
95, 100, 101, 102, 109, 118, 119, 121,
126, 128, 129, 132, 135, 137, 141,
142, 143, 144, 146, 147, 174, 182,
188, 191, 192, 194, 198

Docente 15, 16, 17, 19, 20, 23, 26, 38, 39,
40, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,
56, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87,
88, 89, 91, 92, 94, 95, 103, 105, 106,
107, 108, 111, 113, 117, 124, 126,
129, 130, 133, 135, 139, 142, 143,
146, 147, 148, 149, 151, 152, 153,
156, 157, 158, 159, 163, 165, 168,
169, 171, 172, 175, 183, 184, 185,
187, 190, 191, 193, 194, 196, 197

E

Educação Física 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 23, 24, 25, 33, 36, 39, 40, 41, 45,
46, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 58, 60, 79,
80, 87, 90, 94, 96, 97, 98, 100, 101,
103, 107, 111, 116, 119, 121, 122,
123, 124, 127, 128, 136, 142, 143,
145, 150, 151, 152, 154, 163, 165,
167, 169, 171, 172, 175, 176, 177,
179, 181, 185, 190, 191, 192, 193,
196

Escola 12, 13, 14, 17, 26, 30, 31, 32, 33, 36,
38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 52,
53, 55, 57, 75, 82, 86, 87, 89, 90, 99,
105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 119,
122, 126, 130, 134, 137, 140, 142,
143, 144, 145, 149, 151, 152, 154,
155, 157, 158, 160, 162, 163, 164,
166, 167, 168, 169, 170, 171, 172,
173, 174, 175, 177, 178, 181, 183,
186, 188, 189, 190, 195, 197

Estratégias 39, 42, 53, 55, 117, 124, 143,
150, 179, 196

Experiências 15, 17, 19, 24, 34, 35, 37, 38,
42, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 62, 65,
71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83,
84, 85, 86, 88, 89, 90, 95, 101, 102,

103, 106, 107, 108, 109, 115, 117,
119, 122, 124, 129, 131, 132, 133,
135, 137, 142, 143, 150, 151, 153,
155, 156, 158, 159, 161, 163, 166,
170, 179, 182, 184, 185, 187, 190,
191, 192, 193, 197, 198

F

Formação 12, 13, 14, 16, 19, 20, 23, 24, 25,
26, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,
53, 54, 55, 56, 59, 62, 64, 78, 79, 80,
81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
94, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104,
106, 107, 109, 110, 113, 117, 121,
123, 128, 130, 132, 133, 138, 139,
147, 149, 150, 151, 153, 155, 158,
159, 162, 166, 172, 173, 176, 185,
190, 193, 194, 195, 196, 197

Formação Continuada 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 23, 24, 33, 36, 39, 40, 41,
45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 58, 60, 73, 75, 76, 77, 83, 84,
86, 87, 94, 96, 101, 102, 117, 129,
149, 150, 156, 191, 192, 193

G

Grupo Operativo de Formação 23, 52, 56,
95

I

Inclusão 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24,
25, 26, 30, 31, 32, 33, 36, 41, 42, 43,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 55, 57, 60,
62, 87, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 104,
105, 107, 108, 110, 111, 112, 113,
114, 115, 116, 117, 120, 121, 122,
124, 126, 127, 130, 131, 133, 135,
136, 137, 138, 144, 147, 148, 149,
150, 153, 155, 156, 157, 158, 160,
161, 162, 164, 165, 166, 168, 169,
171, 173, 174, 176, 178, 187, 188,
190, 191, 192, 193, 196

P

Prática educativa 82

Prática pedagógica 13, 14, 18, 24, 25, 51, 52,
57, 62, 78, 88, 108, 139, 153, 198

Professor 15, 19, 38, 39, 45, 48, 49, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 71, 79, 80, 81, 82, 83,
84, 85, 86, 90, 91, 92, 98, 100, 104,
105, 107, 110, 111, 113, 122, 124,
125, 126, 130, 135, 138, 139, 142,
144, 149, 150, 151, 153, 155, 156,
157, 158, 159, 161, 162, 165, 169,
171, 175, 176, 179, 180, 184, 186,
187, 188, 189, 194, 195, 197, 198

R

Reflexão 15, 16, 17, 19, 22, 26, 29, 30, 39,
49, 52, 53, 55, 57, 69, 77, 78, 83, 84,
88, 95, 110, 111, 119, 124, 129, 135,
141, 146, 150, 152, 153, 156, 157,
160, 163, 164, 169, 173, 178, 182,
183, 184, 191, 194, 198

S

Sentidos 19, 44, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 71,
72, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 85, 86, 87,
88, 89, 101, 104, 105, 109, 110, 118,
124, 130, 133, 135, 138, 139, 141,
146, 147, 151, 154, 155, 156, 158,
160, 163, 164, 165, 166, 169, 171,
173, 174, 176, 179, 182, 187, 188,
190, 191, 193, 195, 196, 198

Sentido subjetivo 19, 64, 70, 71, 72, 84, 85,
86, 88, 96, 101, 106, 110, 121, 126,
138, 140, 141, 158, 165, 166, 173,
187, 198

Ser-professor 15, 19, 20, 25, 38, 50, 53, 58,
60, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89,
105, 193, 197

Social 11, 12, 15, 19, 25, 26, 29, 30, 31, 32,
33, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 57, 58, 59,

60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83,
84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 101,
102, 104, 105, 109, 110, 111, 112,
113, 114, 115, 117, 118, 119, 120,
122, 123, 125, 128, 130, 132, 133,
143, 146, 147, 153, 154, 157, 158,
160, 171, 173, 174, 180, 181, 184,
185, 188, 190, 192, 194, 195, 196

Subjetividade 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24,
25, 35, 36, 38, 40, 50, 52, 53, 54, 60,
61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 101,
105, 109, 110, 118, 127, 130, 131,
135, 139, 146, 147, 153, 154, 156,
159, 160, 163, 164, 173, 174, 183,
187, 191, 193, 195, 197, 198

Subjetividade individual e social 126, 147

Sujeito 15, 19, 20, 25, 35, 36, 37, 38, 53, 54,
56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 101, 102,
103, 104, 110, 115, 117, 118, 123,
125, 127, 130, 131, 132, 137, 138,
139, 141, 146, 147, 151, 152, 153,
158, 159, 160, 163, 164, 165, 166,
168, 173, 174, 176, 183, 184, 187,
188, 193, 194, 195, 196, 197, 198

T

Trabalho docente 16, 17, 18, 19, 24, 25, 50,
53, 54, 60, 75, 77, 81, 82, 84, 87, 90,
91, 92, 96, 101, 107, 112, 121, 127,
131, 147, 150, 155, 156, 159, 174,
183, 190, 191, 193, 196, 197, 198

Sobre os autores

Hiran Pinel

Professor titular permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2014) e Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2019). Doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo (Usp, 2000).

Jolimar Cosmo

Professor regente na Prefeitura Municipal de Cariacica/ES e na Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2015). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

José Francisco Chicon

Professor Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG, 2013). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp, 2005).

Este trabalho é um estudo teórico e prático sobre a formação continuada de professores de Educação Física com ênfase na inclusão. Pretende compreender as características e potencialidades dos grupos de formação continuada, presentes nas narrativas docentes, como elementos indicadores da (re)construção da subjetividade e consequentes repercussões nas práticas pedagógicas desses professores. Evidencia, portanto, o entendimento de formação como uma atividade viva e contínua da construção de si próprio e reúne uma diversidade de dimensões humanas na (re)constituição dos sujeitos, integrando, como práxis, o saber-fazer e os conhecimentos. No que contempla a subjetividade, concerne ao que Fernando González Rey aponta, parte da perspectiva que a visualiza como um sistema complexo entre a dimensão individual e a dimensão social de forma recíproca e inter-relacionada, realizando-se na constituição do sujeito pelo grupo e vice-versa. Busca compreender de que maneira as narrativas dos professores participantes dos grupos de formação continuada em Educação Física, com ênfase na inclusão, indicam mudanças na (re)construção da subjetividade do trabalho docente.

ISBN: 978-65-5456-098-6



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia