

## DESVELANDO O SER PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Jolimar Cosmo - PPGE/UFES<sup>1</sup>

Hiran Pinel - PPGE/UFES<sup>2</sup>

José Francisco Chicon - PPGEF/UFES<sup>3</sup>

### EIXO TEMÁTICO 5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

#### RESUMO

Este trabalho é um estudo teórico sobre a formação continuada de professores de Educação Física com ênfase na inclusão, obtido por meio da pesquisa de dissertação do autor. Teve como objetivo descrever as narrativas dos professores participantes de um grupo de formação continuada em Educação Física, analisando as práticas pedagógicas inclusivas e sua (re)construção da subjetividade em seu trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, resultado de uma análise documental, das particularidades e dos desafios expostos de quatro professores de Educação Física escolar do município de Serra-ES, que participaram de uma formação continuada realizada nas dependências do Laboratório de Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo ano de 2011. O referencial teórico que subsidiou as análises foi Fernando González Rey. As análises apontam para a constituição de um ambiente de (re)construção subjetiva do trabalho docente na medida em que são potencializados espaços de formação que reconheçam o sujeito como fonte viva e significativa de conteúdos e ações; que entendam a reflexão e o diálogo como meios eficazes de se aproximar dos sentidos e significados acumulados histórico-socialmente; que façam das situações de trocas de experiências um momento de construção conceitual, procedimental e atitudinal; e que, ao fazer do trabalho docente o ponto de partida e chegada do percurso formativo, percebam a necessidade de enfatizar experiências que possam subsidiar novas reflexões, novos olhares, novas configurações de atuação.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação. Inclusão. Formação continuada.

---

<sup>1</sup> Doutorando na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CE/PPGE. jolimarcosmo@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/CE/PPGE. chiconjf@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professor da Universidade Federal do Espírito Santo do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/CEFD/PPGEF. hiranpinel@gmail.com

## INTRODUÇÃO

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, 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, quanto 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 continua, 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 (COSMO, 2015).

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. 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.

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

Face ao apresentado, o objetivo do presente artigo foi descrever as narrativas dos professores participantes de um grupo de formação continuada em Educação Física, analisando as práticas pedagógicas inclusivas e sua (re)construção da subjetividade em seu trabalho docente.

## REVISÃO DA LITERATURA

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.

O tema paradigmático, ao qual nos ateremos nesta reflexão e investigação, é a inclusão. Segundo 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 Salamanca (1994) ampliaram-se e têm ganhado espaço e reconhecimento nas múltiplas instâncias sociais.

O contexto escolar/educacional, por sua vez, congrega uma variedade de processos formativos em seu âmago e, de modo particular, possibilitada pelo aspecto de promoção da socialização, o encontro com a diversidade de indivíduos 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 (JOSSO, 2004).

Essas transformações sociais se refletem de maneira direta nos processos formativos. 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).

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).

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.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

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 o objetivo proposto, 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.

A pesquisa é resultado de uma análise documental, das particularidades e dos desafios expostos pelos professores de Educação Física escolar dos municípios de Serra. A formação aconteceu nas dependências do Laboratório de Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2011, e resultou a pesquisa acadêmica intitulada “Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão” (NASCIMENTO, 2012).

O estudo documental proposto objetivou analisar e compreender o processo formativo elencando sua execução, seus pressupostos metodológicos, os objetivos propostos e, sobretudo, as narrativas dos professores participantes no que tange à sua prática pedagógica anterior à experiência do grupo de formação, 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.

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, 2005b, 2005c), fez-se diante da busca por compreender a (re)construção da subjetividade do trabalho docente, a partir das experiências formativas, identificando, nos discursos dos professores que participaram deste grupo de formação continuada, evidências que apontassem os processos complexos de transformação intra e extrapsíquicos impactados, sobretudo, para sua prática pedagógica.

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 encaminhava 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 do sujeito participante; 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 foram enviadas e, apenas oito respostas foram obtidas. 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. Dessa forma, apenas quatro professores que chegaram ao final da formação.

Nascimento (2012) apresenta alguns dados caracterizadores, desta amostra: 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).

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 grupo de formação 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).

## **PROCESSOS INCLUSIVOS E A EDUCAÇÃO CONTINUADA**

As ações de formação continuada tiveram como objetivo a constituição de um espaço para que os docentes pudessem expor 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.

Destacamos alguns elementos importantes acerca da proposta de formação continuada: não se tratava apenas de um curso, mas de um movimento de reflexão que teve como centralidade as práticas e os ambientes concretos nos quais os professores atuam; não se tratava, também, de uma relação estritamente vertical, ou seja, na qual há um formador que transmite os saberes necessários para suprir as dificuldades vivenciadas; tratava-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 contexto 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, entre outras situações desafiadoras 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 participantes 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 (2004, 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, 2004, p.173). Sobre essa questão, expõe, por exemplo, o professor B.:

*“O maior problema da Educação Física na escola é o professor se percebendo [...] rolando a bola, não dando 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. E é difícil você não ter um ponto de partida, de como iniciar esse processo de melhora. Meu ponto de partida espero que seja esse aqui, para que, daqui em diante, melhore” (Professor B).*

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.

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, 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” (Professor A.).*

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 [...]” (Professor 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.).*

Tal exercício de reflexão da professora L. de (re)significar, coaduna com o próprio movimento que constitui e reconstitui a subjetividade, pois, como afirma González Rey (2005a), 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).

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.

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” (Professor 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.

O contexto de debate que foi instaurado no grupo de formação, 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.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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.

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 intrapsicológica e socialmente compartilhada, determinando os modos de agir e de se identificar entre a diversidade.

Nessa perspectiva, os grupos de formação continuadas possibilitam 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.

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.

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 participantes do grupo de formação, 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.

Compreendemos que, por mais que o docente tenha dificuldades estruturais, materiais e humanas, 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. Ademais, urge 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.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, A. B. B. I. A técnica de grupos operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo in Formação**, São Bernardo do Campo-SP, ano 14, n. 14, p.160-169, jan./dez. 2010. Disponível em: <  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-88092010000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010). Acesso em: 11 nov. 2022.

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.

COSMO, J. **Tecendo olhares sobre a educação física e a inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

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.

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.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. 2003. Disponível em: <  
<file:///C:/Users/Dell/Downloads/Panorama%20Nacional%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2022.

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. **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.

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.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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 mar 2022.

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.

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.

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.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.