



## FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: ABORDAGEM REFLEXIVA ACERCA DA (RE)CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO TRABALHO DOCENTE\*

Jolimar Cosmo  
José Francisco Chicon

### RESUMO

Este texto, de caráter bibliográfico, apresenta uma análise dialógica sobre a formação continuada de professores de Educação Física, com ênfase na inclusão, considerando sua potencialidade no processo de (re)construção da subjetividade do trabalho docente. Entendendo a formação como uma atividade viva e contínua da construção de si e considerando a emergência do paradigma inclusivo que solicita ações de reformulação das práticas e entendimentos socioeducacionais, dialoga-se com a Teoria da Subjetividade de González Rey com o intuito de compreender os impactos da formação continuada nas subjetividades e no trabalho docente. Percebe-se, por fim, que o docente vivencia a (re)construção, na medida em que os diversos fatores que compõem a sua subjetividade são considerados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada; Inclusão; Subjetividade do trabalho docente.

### INTRODUÇÃO

Na atualidade, temos vivenciado inúmeras transformações paradigmáticas<sup>1</sup> que atingem a sociedade nos âmbitos político, econômico, social, cultural e, por consequência, o educacional. Dentre esses novos paradigmas, podemos destacar a emergência de uma maneira de conviver com a diversidade modelada sob uma perspectiva inclusiva: solicita-se a construção de uma sociedade em que os sujeitos possam conviver num mesmo ambiente de interação, tendo como base o respeito mútuo, a garantia de liberdades individuais, livres de constrangimentos e ameaças, num clima de convivência e aprendizagem positivo, seguro e pacífico.

---

\* Este trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

<sup>1</sup> 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, em certa medida, da sociedade — de modo 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 os entendimentos e horizontes explicativos.



A escola, uma instituição determinada pelos sistemas políticos e econômicos, prestando uma ação social, cultural e histórica, não está livre dessas transformações paradigmáticas e adquire, por excelência, a tarefa de ser difusora de novos ideais sociais.

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, [...] utilizando essa diferença como força motriz para o processo ensino-aprendizagem (DRAGO; BARRETO, 2011, p. 244).

Dessa maneira, uma educação que seja atravessada pelo ideal inclusivo precisa atender e defender o acolhimento à diversidade nas classes regulares de ensino, gerando e mediando contextos em que os sujeitos possam valorizar as suas especificidades e situações pessoais sócio-históricas mais diversas.

No entanto, alguns estudos da área educacional (CHICON, 2005; CRUZ, 2005; JESUS, 2006) revelam que os professores regentes e os de Educação Física geralmente anunciam que não estão preparados para trabalhar com pessoas com deficiência em suas salas/quadras de aulas, apesar de crerem na importância da inclusão. Dessa maneira, a falta de preparo coloca-se como um impedimento para uma ação docente que coadune com o significado de uma escola inclusiva, o que comunica a necessidade de investimentos em formação continuada na busca de aprimorar a da prática pedagógica, contribuindo com a adoção de formas mais participativas e conscientes que visem à garantia de acesso, permanência e sucesso de todos os educandos na escola.

Portanto, 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, em que os professores se veem atravessados por experiências, conhecimentos e valores capazes de modificá-lo (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Dessa forma, nesse texto de caráter bibliográfico, apresentamos um olhar dialógico entre a perspectiva formativa e continuada, dos professores de Educação Física, a fim de que possam qualificar sua prática sob o contexto inclusivo, bem como relacionar tal enlace conceitual com um processo de (re)construção da subjetividade do trabalho docente.



## UMA TRÍADE CONCEITUAL EM DEBATE: FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Abordar o 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 e práticas variadas, e refletir sobre ele, faz-se imprescindível perante as necessidades que o próprio ambiente educacional faz emergir ao ser conclamado a responder à mudanças sociais que ocorrem em escala global e que interferem na compreensão do mundo, da sociedade, das relações entre os seres e com o meio, resultando, dessa forma, em modificações e proposições dos diversos processos de ensino-aprendizagem.

É inegável que tais transformações sociais se refletem diretamente nos diversos processos formativos dos quais somos partícipes. Isso significa que, independente do objetivo da formação, é quase inevitável que esta seja contaminada com as modificações e precise se adaptar para continuar acontecendo. A escola, por sua vez, como instituição social com o objetivo de formar sujeitos para o exercício pleno da cidadania e para o trabalho, é um exemplo claro disso: é incompatível pensar uma educação de qualidade que não faça uso das tecnologias de informação disponíveis no mercado e que prepare os sujeitos para fazer uso consciente e responsável desses recursos, promovendo o progresso sustentável da sociedade.

Nesse contexto, o paradigma inclusivo ao qual já nos referimos também compõe o cenário de modificações sociais recentes no mundo e que se faz presente no ambiente educacional. Os processos formativos docentes, que não se limitam à formação inicial, são convocados também a participar das mudanças, 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, atreladas aos espaços, recursos e imaginário circundante, somos imbuídos a discutir o cenário da Formação Continuada de professores dessa área tendo como ênfase a inclusão.

Primeiramente, como Nóvoa (1995, 1992), entendemos que a formação não pode ser compreendida somente como uma atividade de aprendizagem situada no espaço e no 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.

Dessa compreensão podemos destacar dois dados fundamentais: o primeiro diz respeito à necessidade de um contexto, parâmetros e direcionamentos históricos e sociais que apontem para os modelos aos quais o indivíduo se sujeitará; o segundo é o entendimento da formação como uma experiência relacional, pois as interações entre os sujeitos constituem-se como fontes imprescindíveis de aprendizagem.

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).

Assim, entendemos a formação continuada como um momento de reflexão ativa e (re)construção coletiva que venha a repercutir de modo concreto no cotidiano, de onde emergem os próprios direcionamentos formativos. Fala-se, portanto, de uma formação que supere:

[...] 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 (PÉREZ GOMEZ, 1995, p. 102).

Nesse contexto, a Educação Física será compreendida diante da potencialidade de unir conhecimentos que tornam possível aos professores trabalhar com a diversidade humana, como mostra a experiência realizada por Chicon (2005), indicando que, ao colocar alunos com e sem deficiência convivendo no mesmo ambiente de interação, em condições



adequadas, ambos vivenciam situações enriquecedoras, podendo reconhecer as potencialidades e as limitações tanto de quem aprende quanto de quem ensina. O professor se vê possibilitado a trabalhar com a noção de aceitação das diferenças individuais, com a valorização de cada pessoa, a convivência e a aprendizagem por meio da cooperação.

Consideramos, portanto, que uma proposta de Educação Física que se fundamente no respeito à diversidade consegue agregar, em seus conhecimentos e práticas, discussões sobre gênero, biotipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, vivenciando e compreendendo as diferenças individuais como fatores propícios ao enriquecimento sociocultural. Os grupos de formação continuada, por sua vez, podem estimular tais discussões, elucidando a prática e a teoria, por meio de uma perspectiva mais ampla do ser humano e de sua interação, refletindo os conceitos preconcebidos e fixados na mentalidade individual e social e possibilitando, assim, a (re)construção também da prática docente.

Por fim, vale elucidar outro entendimento importante: o movimento de inclusão evidencia a necessidade de reformulações socioculturais no âmbito da superação de barreiras conceituais, atitudinais, procedimentais e arquitetônicas de forma que a escola possa receber as pessoas com deficiência. A inclusão é definida, nesse contexto, 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. Isso pressupõe que o meio em que o sujeito está inserido não lhe seja fator de restrição, constrangimento ou ameaça (COSMO; CHICON, 2012). Dessa forma,

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas 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 lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados [...] (UNESCO, 1994, p. 1).

Para que se possa garantir aos alunos o acesso, o acolhimento e, assim, a inclusão aconteça, são necessárias transformações estruturais em diversos níveis: físicas, pedagógicas e, sobretudo, profissionais. Tais mudanças precisam ser compreendidas numa relação inseparável que leve à inclusão. Nesse ambiente, encontra-se, também, 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).

Esse aprimoramento da formação dos professores, por meio de formação continuada, solicita ações que atinjam as reais condições do contexto educacional e permitam a materialização da disponibilidade de recursos humanos, materiais e infraestrutura para atuar em frente à demanda real. É um processo que solicita a reflexão e construção de práticas diferenciadas que possam caminhar para se criar um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Os conceitos acima elencados e explanados nos convidam a observar como a formação continuada, no âmbito da Educação Física e da inclusão, coloca-se em potencial como um ambiente em que se possa realizar o ato de (re)pensar a educação e as práticas pedagógicas na perspectiva de (re)construir não só o espaço-tempo de interação, mas também da subjetividade subjacente às ações produzidas no contexto escolar pelos docentes.

#### A SUBJETIVIDADE COMO MACROCONCEITO: A EXPERIÊNCIA DA (RE)CONSTRUÇÃO

A (re)construção da subjetividade tem sido abordada de diferentes formas e por estudiosos de áreas diversas. Interessa-nos, no entanto, o processo subjetivo que compõe a construção do ser humano como indivíduo que se realiza nas relações sócio-históricas, fundamentais para compreender o gênero humano, assim como a constituição do ser-professor. Além disso, trazemos ao debate a postura do ser-professor-inclusivo, como uma reformulação das formações pelas quais passa o sujeito em meio aos espaços e tempos de interação e aprendizagem.

Tomamos como princípio a importância de conceituar, mesmo diante da multiplicidade de entendimentos, o termo subjetividade.

González Rey (2004, 2005a, 2005b), a partir de estudos nas áreas da saúde, educação e psicologia, constituiu uma Teoria da Subjetividade, fundamentada, por um lado, na perspectiva histórico-cultural dos estudos de Lev Vigotsky e, por outro, na compreensão de complexidade de Edgar Morin, buscando superar a visão compartimentada do sujeito que na história da psicologia se fez presente.

A proposta de González Rey (2004, 2005a, 2005b) é observar os sujeitos em sua singularidade e concretude, advindos de uma perspectiva histórico-cultural, imersa na



complexidade do mundo e das relações, bem como no diálogo crítico e reflexivo. Dessa forma, ele 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 (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 137).

Fica claro que a subjetividade não é um termo simples, mas reúne vários processos e perspectivas da formação do sujeito, seja no âmbito interno, seja no externo, que constituem a personalidade e definem os modos de agir. Dessa maneira, destaca-se a necessidade de ver o sujeito na complexidade que ele representa, produto e produtor da interação permanente entre o individual e o social, gerando a si mesmo, o outro e a realidade circunscrita.

Discutida por González Rey (2004, 2005a, 2005b), a subjetividade leva o indivíduo e a sociedade a uma relação indivisível, na qual ambos atuam como constituintes e constituídos um do outro. Cada relação vivenciada é única, cada processo de formação é singular, cada história de vida e experiência de mundo é particular.

Para melhor compreender esse macroconceito a partir de González Rey (2005b), é preciso tomar quatro categorias elaboradas por ele: o sujeito, o sentido subjetivo, as subjetividades e a configuração subjetiva. Elas se fazem presentes, didaticamente divididas, para facilitar a compreensão da complexidade que é a subjetividade, e não simplesmente por fragmentá-las, haja vista que estão intrinsecamente relacionadas.

A primeira categoria que escolhemos abordar é a do sujeito como produtor e produto da complexidade desse sistema em construção constante. Historicamente, o entendimento de sujeito já esteve ligado a um “[...] princípio universal de inteligibilidade, consciência e ordem” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 221), representando o sujeito racional e cartesiano advindo das tendências filosóficas da modernidade, embasadas no racionalismo.

Ao lado do reconhecimento do mundo real e das relações que o sujeito estabelece nele e com ele, encontra-se o seu mundo interno. Essa perspectiva de entendimento coloca no centro a ideia de que “[...] o sujeito é um sujeito constituído subjetivamente, é um sujeito subjetivado com capacidade de subjetivação de sua experiência” (2005a, p. 224). Destaca-se, dessa forma, a representação dialética do sujeito, que se afasta da concepção de pleno controle



do mundo, mas passa pela capacidade de escolher, negar e atuar criativamente, constituindo sua própria subjetividade.

O sujeito, assim, é o motor de seu próprio processo subjetivo, haja vista que sem ele não haveria sentido discutir a subjetividade. Porém, dialeticamente, essa produção é atravessada por outras produções subjetivas, que se encontram e se transformam. O sujeito é 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 sua vez, o conceito de sentido subjetivo é outra categoria central do entendimento da subjetividade. É preciso, no entanto, ter em mente que não estamos discutindo o significado das coisas e fenômenos, mas seu sentido, o que nos solicita uma diferenciação inicial: o significado diz respeito ao consenso linguístico que pode ser registrado em compêndios de buscas e consultas como os dicionários; o sentido, por outro lado, fundamentado em Vigotsky (2005), diz respeito ao agrupamento de situações psicológicas que surgem na consciência humana mediante uma palavra, imagem ou fenômeno.

A relação entre significado e sentido é analisada por González Rey (2005a) ao buscar definir a categoria “sentido subjetivo”. Para ele, tal categoria representa a “[...] unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (p.127).

Os sentidos subjetivos representam complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida. Tais combinações se expressam na forma como o sujeito age socialmente e são capazes de se reorganizar perante uma atividade concreta (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Tanto a complexidade, como a dinâmica característica dos processos que constituem a subjetividade humana dialogam com a potencialidade do sujeito e seus grupos de produzirem sentidos subjetivos. Assim afirma 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.

Ressalta-se, portanto, que a produção de sentido representa a dinamicidade da subjetividade.





Percebemos até então o contato inseparável entre o sujeito que age e gera mudanças no mundo, ao mesmo tempo em que transforma a si próprio e produz sentidos subjetivos, numa perspectiva interpretativa daquilo que o circunscreve e o interpela. O contato dialético do sujeito e o seu meio é um dado recorrente e que se configura como importante tema na compreensão da subjetividade. Para compreender essa relação, González Rey (2005b) estabelece, didaticamente, as categorias subjetividade individual e subjetividade social como instâncias fundantes do sujeito.

González Rey (2005b) compreende como subjetividade individual os processos e organizações internas do sujeito, por exemplo, as suas histórias diferenciadas. É válido salientar que essa explicação exige a determinação de um ambiente social de interação em que 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.

Ao considerar, por outro lado, o aspecto social que surge da constituição individual do sujeito, o discurso sobre a subjetividade social faz sentido como um espaço complexo de interação. A subjetividade social se coloca como um processo não universal no qual o sujeito é constituinte, mas também é constituído, haja vista que não há uma só forma de manifestação do indivíduo e da sociedade, mas cada um ocupa e age de maneira distinta, tomando como base a inserção histórica e as possibilidades que o ambiente oferece aos sujeitos. Dessa forma, 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.

Por fim, encontramos a configuração subjetiva como quarta categoria discutida pelo autor, que dialoga com as outras de forma umbilical. Trata-se de uma organização sistêmica e complexa de cada sujeito nos ambientes de convívio e relação mais diversificados. Unem-se a ela os sentidos subjetivos, a experiência relacional e emocional e os mais variados saberes que participam 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. [...] 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, dessa maneira, fundamenta-se na ação, na reflexão e na interação dos sujeitos nos seus espaços de convívio social, em que ocorre a reunião de uma variedade de sentidos subjetivos, produzidos pelos sujeitos que ali se encontram. 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.

Entendemos, nessa perspectiva, que as configurações subjetivas não são estáticas. Ao contrário, são processos dinâmicos e complexos que se alteram conforme as relações e as transformações históricas e sociais. Nesse sentido, ao tratarmos dos espaços-tempos de formação continuada, estamos nos colocando também numa reflexão acerca dos processos de (re)construção da subjetividade que configuram os modos de agir, de pensar, de interagir e de “ser-professor”. Dessa forma, cabe-nos pensar, também, a relação desses processos.

## A SUBJETIVIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Para discutir a subjetividade do trabalho docente, precisamos entender que há uma série de instâncias complexas que se atravessam e interagem nessa temática. Para esta reflexão, portanto, optamos por um diálogo com as categorias de González Rey (2005a, 2005b), 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 geram modificações nas atitudes, conhecimentos e práticas realizadas no exercício profissional.

Na busca de uma compreensão sobre a subjetividade do “ser-professor”, procuramos nos valer das categorias de González Rey (2005a, 2005b) 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 portar em frente a uma sala ou uma quadra de aula. Esta 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 com o qual se deseja aproximar ou se afastar, 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 subjetividade do sujeito 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.

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, 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 ou quadras de aula. Nesses ambientes o sujeito, como docente, vê-se 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. Compreender 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.

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 propomo-nos 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, 2005b), expressos nas práticas docentes, nas narrativas de vida, na interpretação de mundo, nas escolhas e direcionamentos pedagógicos, políticos e sociológicos, enfim, na cotidianidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente 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 subjetividade 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.

Sendo assim, pensar as categorias às quais aqui recorreremos 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 sem falar do sujeito. E ainda mais: não é possível falar senão pelo sujeito localizado espaço-temporalmente, com uma história de vida, com um leque de relações interpessoais, com ambientes de sentido e significação.

O que buscamos apresentar neste texto, em síntese, é a relação umbilical entre trabalho docente e subjetividade, considerando como tal relação é potencialmente reconstruída nos processos formativos diversos, dentre os quais destacamos a formação continuada. É possível perceber que a potencialização da (re)construção da subjetividade do trabalho docente nos ambientes de formação contínua não se constitui em movimento mecânico e desconexo, mas congrega uma série de fatores que tecem a trama pessoal, educacional e profissional dos indivíduos.

Por fim, (re)construir a subjetividade 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.

Continuing education, physical education and inclusion: a reflective approach about (re)construction of subjectivity of teachers

**ABSTRACT:** *This text, bibliographic character, presents a dialogical analysis on the continuing education of physical education teachers, with an emphasis on inclusion, considering its potential in the (re) construction of subjectivity of teaching. Understanding the formation as a living and continuous activity of the building itself, and considering the emergence of inclusive paradigm that calls recasting actions practices and socio-educational understandings, if dialogue with the Subjectivity Theory of González Rey in order to understand the impacts of continuing education in the subjectivities and in teaching. It is clear, finally, that the teaching experiences the (re) building, inasmuch as the various factors that comprise the subjectivity are considered.*

**KEYWORDS:** Continuing Education; Inclusion; Subjectivity of teaching.

Educación continua, educación física e inclusión: enfoque reflexivo en la (re)construcción de la subjetividad de la enseñanza

**RESUMEN:** *Este texto, de carácter bibliográfico, se presenta un análisis dialógico en la formación continua de los profesores de educación física, con énfasis en la inclusión, teniendo en cuenta su potencial en la (re)construcción de la subjetividad de la enseñanza. La comprensión de la formación como una actividad continua de la propia vida y de la construcción, y teniendo en cuenta la aparición de paradigma inclusivo que las llamadas que se refunde en práctica de medidas y acuerdos socio-educativos, si el diálogo con la teoría de la subjetividad de González Rey con el fin de entender los impactos de educación continua en las subjetividades y en la enseñanza. Está claro, por último, que la enseñanza experimenta la (re)construcción, ya que se consideran los diversos factores que componen la subjetividad.*

**PALABRAS CLAVE:** Educación Continua; Inclusión; La subjetividad de la enseñanza.

## REFERÊNCIAS

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.; 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.

CRUZ, G. de 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 hidrocéfalo 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.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *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.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 13-25, 1999.

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.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Porto: 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.



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.