

**DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA:
POR ENTRE AS NARRATIVAS, AS RESSIGNIFICAÇÕES²⁰**

**DEPLOYMENT (UNFOLDING) OF CONTINUING EDUCATION:
AMONG THE NARRATIVES, THE NEW MEANINGS**

Graciele Massoli Rodrigues²¹

José Francisco Chicon²²

Resumo

O estudo objetiva identificar os principais problemas e soluções que afetam a gestão quando se trata de constituir boas condições ao professor de Educação Física no exercício de sua atividade, na perspectiva da inclusão. Trata de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica a partir das narrativas de duas professoras/gestoras da área de Educação Especial e Educação Física que foram participantes de um curso de formação continuada realizado em uma universidade pública. Utiliza entrevistas semiestruturadas que suscitaram discussões relacionadas ao saber coletivo. O trabalho constata que as inquietações e reflexões de cada uma das envolvidas no processo de educação na formação continuada, abrem perspectiva para críticas sobre a realidade vivida e podem possibilitar pensar uma educação transformada.

Palavras-chave: Educação Física. Formação. Inclusão.

Abstract

The study aims at identifying the main problems and solutions that have an effect on management when it comes to building good conditions to the Physical Education Teachers in the exercise of their activity, regarding the perspective of inclusion. It is a collaborative-critical research-action from the narratives of two Special Education and Physical Education teachers/managers who participated in the continuing training

²⁰ O estudo contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

²¹ Professora Doutora da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí e professora adjunta da Universidade São Judas Tadeu. O estudo foi desenvolvido na Ufes. E-mail: masgra@terra.com.br. Telefone: (11)27991677. Orcid: <https://orcid/0000-ooo2-o275-0193>.

²² Professor Associado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O estudo foi desenvolvido na Ufes. E-mail: chiconjf@yahoo.com.br. Telefone: (27)3335-2625. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1689-8604>.

course held at a public university. The research uses semi-structured interviews which aroused discussions related of the collective wisdom. The work determines that such concerns and reflections of each one involved in the education process regarding continuing training, may open perspectives for criticism about the reality faced and may enable the thought of a transformed education.

Keywords: Physical Education. Training. Inclusion.

Introdução

Este estudo mostra, por meio das narrativas de professores/gestores de Educação Física e Educação Especial, as interfaces do fazer pedagógico. Parece ser consensual que a formação do educador se dá pelo processo vivenciado, experienciado e construído no cotidiano, nas relações que se efetivam na escola e para a escola. Como a educação é entendida e por quais caminhos ela se organiza na escola esclarece muitos dos arranjos, dos estranhamentos e do saber fazer pedagógico.

Nossa intenção foi discutir e refletir com os envolvidos sobre a realidade educacional, mais diretamente com os que possuem a construção do fazer pedagógico em mãos, a fim de ressignificar o que não está dado para abrir a possibilidade da sensibilização do processo educacional como construção constante do saber. Entendemos que “[...] a prática precisa ser pensante (ou reflexiva)”, como apontam Caparroz e Bracht (2007, p. 27).

Dessa forma, instaura-se a necessidade de desenvolver espaços que produzam o diálogo entre a realidade da atuação profissional, a intervenção e os mecanismos subjacentes às atividades docentes. Nesse sentido, a formação continuada parece adentrar uma das lacunas que permeiam a trajetória do processo educacional. Para Mizukami (2002), a formação continuada oportuniza a ampliação das competências profissionais por ter o compromisso de estar em processo permanente de aperfeiçoamento e atualização das experiências adquiridas no exercício da docência.

Contudo, muitas formas de promover a formação continuada têm se configurado e, por vezes, os atores que atuam nesse contexto não são acionados a participar diretamente como agentes, mas como espectadores. No entanto, para se entender como professor nas condições ofertadas, faz-se necessário delimitar a

particularidade que orienta e constitui os saberes vigentes em um tempo e espaço. Isso nos leva a considerar que a formação é multifacetada ao mesmo tempo em que agrega a interação entre os fatores que a aciona, estabelecendo uma estreita relação entre eles. Portanto, a formação continuada passa pela compreensão de que:

[...] a estrutura da prática pedagógica dos professores está atrelada a múltiplos determinantes, tendo sua justificativa nos saberes sociais, profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais; em parâmetros institucionais e organizativos; em tradições sociais e metodológicas sobre a docência; nas possibilidades reais dos professores em efetivar o ensino em função dos meios e condições físicas existentes, entre outros (MAHL, 2016, p. 74).

Com essas considerações, percebemos que existe uma construção progressiva que um profissional pode traçar em sua trajetória. Compreender o processo de construção pessoal e profissional é lançar-se nos esquemas de elaboração implícitos que são formulados desde a formação inicial e que se constituem em formulações teóricas que subjazem à prática pedagógica (FREITAS, 2006). Assim, concordamos com Bolzan (2001, p. 16), ao afirmar que o “[...] professor reflexivo aprende com base na análise e na interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, seu conhecimento emergente institucionalizado”.

Com essa frente de compreensão, o objetivo deste estudo foi identificar os principais problemas e soluções que afetam a gestão, quando se trata de constituir boas condições ao professor de Educação Física no exercício de sua atividade, na perspectiva da inclusão. Com isso buscamos elucidar e ampliar a compreensão da realidade educacional.

Considerações metodológicas

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Formação continuada, Educação Física e inclusão: a gestão em foco”, viabilizada por meio da organização do curso de extensão “Formação continuada de professores/gestores de Educação Física e Educação Especial, na perspectiva da inclusão”, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no período de fevereiro a outubro de

2014. O curso envolveu a participação de dez professores gestores de Educação Física e Educação Especial de quatro municípios da Grande Vitória (Serra, Vitória, Cariacica e Viana), possibilitando a criação de um espaço para reflexão-ação-reflexão sobre o processo de inclusão experimentado por gestores e agentes responsáveis pela implementação das políticas de Educação Especial/Inclusão no sistema de ensino das cidades supracitadas.

Os dados foram levantados por audiogravação das narrativas dos professores/gestores participantes com posterior transcrição, em um total de 15 encontros quinzenais, todas as terças-feiras, das 13h30min às 17h30min. Na ação de formação, realizamos encontros temáticos organizados com base na demanda do grupo, estruturados com palestras, debates e grupos focais.

Contudo, para fins deste texto, fizemos o recorte em torno dos dados referentes ao município de Vitória, envolvendo a participação de duas professoras/gestores da área de Educação Física e Educação Especial, a saber: Monique, 43 anos, graduada em Educação Física, mestre em Educação Física, ocupando o cargo de professora dessa disciplina na escola, com nove anos na cadeira; Tânia, 40 anos, graduada em Ciências Biológicas, exercendo a função de técnica pedagógica (gestora da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação — Seme), especialista na área de surdez, com dois anos no cargo. Cumpre evidenciar que os nomes originais das participantes foram modificados no intuito de preservar suas identidades.²³

Segundo dados do Censo Escolar 2013 da rede de ensino de Vitória/ES, 1.413 alunos, incluindo crianças, adolescentes, jovens e adultos, apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH ou SD). Desses, 180 estavam matriculados nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 1.165 nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e 68 na Educação de Jovens e Adultos.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória (em 2014) estava organizada com duas subsecretarias — Subsecretaria Político-Pedagógica e Subsecretaria de Gestão

²³ Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes – *Campus* de Goiabeiras, em 29 de janeiro de 2014, sob o número: CAAE: 25182113.0.0000.5542. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Escolar. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) era efetivado por meio de ações de colaboração entre os profissionais no turno regular, bem como no contraturno (oferta obrigatória) como ação complementar e/ou suplementar ao currículo escolar. As ações interseriais para o processo de inclusão eram constituídas por uma rede de colaboração — que são articulações realizadas nos espaços-tempos escolares, envolvendo os profissionais das Unidades de Ensino, Secretaria de Educação, Unidades de Saúde, Centros de Apoio Psicossocial (CAPs), Conselho Tutelar, Ministério Público, Centros de Referência da Assistência Social (Cras), Centros de Referência de Especialidades da Assistência Social – Alta Complexidade (Creas), visando a propiciar apoios ao processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O estudo apoia-se nas narrativas das professoras/gestoras para sustentar e suscitar as análises de contextos que se movimentam na estruturação da formação continuada dos professores da rede de ensino de Vitória/ES. Josso (2007) coloca nas narrativas uma possibilidade de contribuição para uma formação profissional e pessoal mais valorativa que pode conduzir os envolvidos a compreender o processo de formação, que é singular, mas compartilhado, porque é constructo dos que estão imersos na dinâmica, ou seja, o pesquisador e o pesquisado — universo e sujeito.

Para Souza (2007), a narrativa pode oportunizar a formação processual por meio das falas e registros, do ouvir e do falar sobre o vivido e, nesse sentido, pode não ser linear, mas estrutura-se num tempo-espaço que depende da “iluminação” utilizada no momento, pois, no instante em que as informações são registradas, os depoimentos são colhidos, há direcionamento e condução dos acontecimentos realizados pelo pesquisador.

Os dados foram estudados pela técnica de análise de conteúdo preconizada por Bardin (2016), o que configurou a formação de temas aglutinadores para a contextualização das narrativas: a convivência como mobilização dos olhares para as possibilidades (profissionais com profissionais e com alunos); a escuta sensível na partilha e na ressignificação do conhecimento; a noção de incompletude no aprender com o outro nas possibilidades, movimentando a construção do saber coletivo para alcançar as políticas públicas.

A convivência como mobilização dos olhares para as possibilidades (profissionais com profissionais e com alunos)

A especificidade das ações nas escolas, que se dá pela necessidade do cotidiano, não pode redimir cada uma das instituições das corresponsabilidades sobre as ações sociais que emergem de cada proposta. O saber que insurge nas escolas com profissionais, alunos e familiares coabita o capital social relacional e, portanto, pode promover os valores inclusivos a partir das diferenças. A atuação profissional vai muito além do conhecer, pois nos coloca como autor e ator da singularidade das intervenções.

Armstrong (2014) alerta que há necessidade de se discutir como os valores sociais estão disseminados, pois a natureza social e cultural da escola é traduzida nas ações cotidianas. Nesse contexto, o sentido e significado caracterizados de forma local podem mobilizar recursos humanos e institucionais que mutuamente promovem o suporte para o processo inclusivo. Logo, participar de atividades que fortalecem a formação continuada pode motivar e sensibilizar um grupo, uma equipe e, sobretudo, o professor na ação pedagógica cotidiana, tal como pode ser visualizado na fala: “Eu tomei um susto quando fui convidada [...]. A oportunidade de poder conviver me mobilizou e a equipe também, no sentido, no olhar”.

A partilha das dinâmicas particulares e das ações focais pode instigar a cultura organizacional inclusiva. Dessa forma, as descobertas do que funciona nas possibilidades reconhecidas cria o desenvolvimento de uma educação inovadora e alimenta a identificação dos meios de propiciar o aprender. Diante dessa ótica, a diferença coletiva preconiza a mudança paradigmática de pensar a inclusão como estratégia para o aprender coletivo. As reuniões na formação continuada possibilitam trocas e preservam as particularidades, também mostradas pelos participantes: “Nós nos ouvimos aqui, respeitamos as particularidades que cada um de nós tem. Nós temos um ponto comum, a crença no ser humano”.

A contribuição pessoal ainda perpassa pela administração das questões sociais e econômicas dos entes escolares na disseminação de uma educação de qualidade, que

enfrenta a fragilização da estratificação do sistema educacional, especial e regular, dos currículos inapropriados a métodos estandardizados, dos sistemas de apoio e da formação dos profissionais. É um momento de aprendizagem coletiva que desperta e mobiliza o conhecimento no contato com os pares (MOREIRA, 2006). Complementa essa ideia Silva (2008, p. 2), que atesta que esse é um espaço de trocas de saberes diversificado, de momento de repensar e refazer a prática do professor, “[...] da construção de competências do educador”. Como pode ser visto, a fala a seguir ilustra o desejo de aprender e de trocar:

[...] neste momento dos professores eu aprendo muito. [...] eu não sei nada, eu tenho que estudar, eu tenho que entender, mas todos têm em comum esse desejo de olhar o outro, de conhecer esse outro, e a crença de que eles podem aprender.

Oliveira (2011) destaca que as concepções, os valores e as escolhas que os professores fazem e expressam são sínteses que se realizam a partir dos diferentes papéis e funções que vivem dentro e fora da escola. Isso nos leva a considerar que a troca de ideias com pares que estão no universo escolar pode enunciar os processos de reflexões sobre a prática pedagógica. Assim, a construção da intervenção que se sustenta no conhecimento tácito do professor e na formalização e flexibilização das estratégias adentra também o desafio de envolver os sentidos do compartilhar a realidade resultante dos fins traçados pelos porquês do ensino e do aprender.

Portanto, compreender as diferenças cunhadas no cotidiano e explicitadas na dinâmica da pluralidade de identidades também é enunciar que as relações que se formam podem ser redefinidas. Sob essas considerações, foi possível identificar o quão permeáveis e sensíveis os profissionais são, o que possibilitou levantar a categoria que segue:

Escuta sensível na partilha e na ressignificação do conhecimento

A construção coletiva pode contemplar as reflexões pessoais e ressignificar o espaço escolar. Para Freire e Faundez (1985), conversar com realidade e transpor as

ideias que fazemos de uma realidade nos faz percorrer um caminho para compreender o cotidiano. Incrementar a articulação das relações de troca de saberes são condições indispensáveis para a transformação e para a apropriação da construção de nova realidade.

Assim, os espaços de diálogos dinamizados por meio da formação continuada alimentam a cadeia de saberes que estrutura a orientação do professor no processo de ensino. Partir das demandas e particularidades de um grupo favorece a produção dos sentidos daqueles que participam e a apropriação do conhecimento por via das relações que se estabelecem (JOSSO, 2007). Resgatando Charlot (2000, p. 65), “[...] um saber só tem sentido e valor por preferência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros”. Também para Bolzan (2001), quando há ações colaborativas, os envolvidos podem se manifestar implicando compreensão e mudanças:

[...] nós fomos partilhando, vendo as mediações, essa construção do conhecimento, ressignificando isso. Porque existe... eu sou incompleta. Um olhar tão atento, eu tento ser atenta aos meus alunos, a todos, não só aos especiais, mas eu não estava sendo atenta aos meus colegas [...].

O processo reflexivo nos leva a pensar a diferença como algo que é, e não como representação do que venha a ser. Vale ressaltar que a complexidade que envolve a compreensão da realidade escolar requer refletir sobre o aluno, sua história, suas potencialidades, sua família, sua escola e seu currículo, a comunidade e a condição social referentes a esse contexto. Por isso mesmo, essas variáveis tornam o professor afoito, porque na escola se processa um currículo vivo que deve pronunciar as ações, percepções e escolhas. Nesse contexto, podemos admitir que o currículo nasce diante de uma relação que se estabelece entre professor-aluno; escola-comunidade; ensino-aprendizagem e, portanto, surge a partir das tensões e compartilhamentos que se instauram entre os pares e a realidade. Segundo Minetto (2012, p. 36),

Reconhecemos que a prática pedagógica é composta por um conjunto de fatores que são mais abrangentes que um conjunto de experiências e destacamos aí a importância dos recursos pessoais dos professores considerados como a base que o aproximará ou o afastará de novas ideias.

Para Santos, Maximiliano e Frossard (2016), as formas como os professores se manifestam e registram seus saberes possibilitam compreender a experiência como eixo do processo de formação. Contudo, vivenciar a administração do processo de formação, com a percepção e sensibilidade da realidade, exige uma autonomia e competência pedagógicas. Isso nos faz pertencer ao aprender da ação pedagógica e nos torna sujeito em descoberta na constante reavaliação daquilo que desvelamos: “[...] foi a primeira vez que a palavra deficiência não me incomodou mais. A partir de então, eu não fiquei mais incomodada com a palavra deficiência. Isso pra mim foi muito significativo, não me incomoda mais”.

Uma ação compartilhada no coletivo, propiciada pelos encontros de formação, traz à tona questões comportamentais que refletem no cotidiano escolar. Com isso, o compartilhar pode ressignificar a pessoa e o professor e também elucidar possibilidades de reinterpretação da realidade inclusiva. Reuker *et al.* (2016) realizaram uma revisão sistemática das publicações alemãs e americanas, entre os anos de 2005 e 2014, sobre inclusão escolar, mostrando que as práticas coletivas e colaborativas são apontadas como necessárias para que sejam reveladas as ações e os problemas, visando a encontrar formas de treinar os participantes para uma efetiva ação.

Para Armstrong (2014), a inclusão refere-se aos temas dos direitos humanos, igualdade e justiça, que são inerentes ao processo de inclusão escolar, mas não podem ser confundidos com a condição do aprender. A inclusão situa os impedimentos, as barreiras, as condições políticas e sociais que impedem a participação efetiva de cada aluno na escola. Não obstante, a inclusão não se deve apenas ao nível de acesso, assim como a equidade não é sinônimo de objetivos de acesso e currículo. A inclusão deve ser entendida também como em nível de processo e de valores que a educação poderá promover (RODRIGUES, 2014).

Uma das participantes ressalta a especificidade de alguns alunos e o desejo de busca para o aperfeiçoamento

[...] da questão do outro, do desafio, do tempo histórico em que a gente está, do que a gente tem que buscar. [...] então surge,

nesse contato com o professor, essa busca de fazer com que a gente avance nas discussões mesmo, efetivamente.

Portanto, a inclusão escolar é permissiva, tem receptividade e merece a experimentação, porque reconhece a possibilidade de sermos únicos e, portanto, as condições de aprendizagem também são.

Segundo Armstrong (2014, p. 13), a inclusão tem “[...] um conceito bastante importante porque representa um afastamento potencialmente profundo das políticas e práticas baseadas em seleções de acordo com as percepções de capacidades” que impregnaram as ações escolares por muitos anos. Esse aspecto camuflou a potencialização dos direitos ao acesso e às descobertas, o que nos leva a pensar que a necessidade de engajamento de profissionais que atuam com pessoas com deficiência na rede regular de ensino é imprescindível e eles precisam dar voz às suas ações, aos saberes intuitivos e experienciais, que poderão alicerçar uma rede colaborativa para a cooperação dos percursos e recursos dos trabalhos desenvolvidos.

Entretanto, há dificuldades em equalizar e concretizar a educação com os alunos. Nega-se a diferença e suprime-se a desigualdade, trazendo à luz a homogeneização educacional, o que fecha o espectro de possibilidade individual à medida que, em nome da diversidade/inclusão, se aceita o sujeito presencial, mas não concreto, na realidade institucional ou não institucional.

A noção de incompletude no aprender com o outro nas possibilidades

Na ausência de diálogo entre os atores, o sentido coletivo se perde e a inclusão da pessoa com deficiência passa a ser tratada como mercadoria, pois o que chega a cada um é o como fazer, de que forma fazer... e não o como aprender, como descobrir e como fomentar os valores que nascem das relações focais. Esse aspecto foi destacado na fala de uma das professoras quando se referiu à colaboração que a participação traz: “[...] foi a primeira participação nos encontros junto com outros profissionais de outros municípios e a gente pôde conhecer a realidade de cada um e tirar proveito dessas experiências”.

Assim, somos conduzidos ao raciocínio de que a educação se resume às representações dos professores sobre cada um de seus alunos, e a relação que se estabelece é frágil por natureza. Traçamos uma perspectiva para o aluno baseada em nossa história de vida. Não sabemos exatamente o que pretendemos realmente dessas pessoas no mecanismo social. O desgarrar do imaginário é lançar-se na lacuna do desconhecido, do incerto, da inconstância, e isso coloca em xeque todas as amarras metodológicas promulgadas nas metodologias de ensino.

Vemos, portanto, a necessidade de ampliar o fomento ao conhecimento singular para o generalizado, o que pode ser feito por meio da formação continuada alimentada por políticas públicas dirigidas ao professorado. Destacamos a fala de uma das participantes no sentido supracitado: “[...] educar os sentidos, aprender com outras possibilidades, não só direcionado [...]. Os palestrantes não estavam ensinando, estavam partilhando conhecimento e isto é muito significativo”.

Para Minetto (2012), a aquisição continuada de saberes favorece as respostas que a prática educativa requisita no dia a dia na escola e, portanto, é uma necessidade. Observamos a necessidade de percebermos a identidade de suas práticas pedagógicas para buscarmos caminhos que aprimorem as competências a fim de transformar a realidade profissional e pessoal.

Nesse entendimento, concordamos com Beyer (2011, p. 81) ao enunciar:

[...] estamos diante de uma situação de muitas incompletudes e perplexidades, diante da demanda que resulta da priorização em lei do projeto político-pedagógico inclusivo e que não nos possibilita vislumbrar, ainda, formas exequíveis de implementação.

Que atendam às necessidades dos diferentes grupos de professores e realidades no país. Iniciativas pontuais e contextuais poderão alterar as condições emergentes circunscritas no cotidiano escolar.

Movimentando a construção do saber coletivo para alcançar as políticas públicas

A continuidade na formação poderá direcionar as investigações pessoais das ações que são realizadas. Armstrong e Moore (2014) colocam que o termo ação de investigação possui foco e propósitos identificáveis que têm como base o planejamento sem expectativas de resultados, para que se possa pensar nas possibilidades integrantes da ação educativa. A expressão de uma das participantes mostra o que pensa sobre a formação continuada:

[...] e esses momentos de discussões têm feito com que a gente modifique as nossas falas. E eu acho interessante a gente levar para as nossas escolas essas discussões. Tem feito com que a gente cresça, que a gente tenha conhecimento.

Para os autores supracitados, uma das formas de desenvolver ações de investigação é promover pequenos grupos de discussão com propósitos locais que poderão discutir, refletir, buscar e encaminhar propostas contextualizadas na realidade local. Assim, os planos de ações locais podem ser a formalização da integração entre os aspectos práticos e teóricos juntamente com as possibilidades micro e macropolíticas de uma situação específica. Isso gera um impacto na vida das pessoas que se responsabilizam pelo processo de forma autônoma, colaborativa e desafiadora.

Para as professoras/gestoras, a participação em encontros de formação provoca mudanças visíveis nos professores e reflete no ambiente escolar nos quais eles estão envolvidos:

[...] essas discussões ajudaram muito na prática deles [professores] na escola [referindo-se ao ciclo de palestras organizado pelo grupo de formação e pesquisadores, para os professores de Educação Física das respectivas redes de ensino, em encontros mensais, durante seis meses, paralelamente aos encontros de formação dos gestores]. Isso pode contribuir para o conhecimento do professor, para aquele que está lá dentro da escola. Ele [o professor] tem tirado muitas experiências, as experiências que ele tem/faz com os alunos, articuladas com os encontros.

Segundo Rodrigues (2014), a formação de professores se dá pelo isoformismo, pela infusão e pela relação entre teoria e prática na ação de investigação. Nunes (2000, p. 99) nos coloca que “[...] a formação de um educador só pode ser resultado do encontro, no processo reflexivo, da decisão de ser aquele educador que se pode ser como ponto de partida para aquele que, de descoberta em descoberta, no contexto da prática pedagógica e da sua constante reavaliação, vai se tornando”. Ampliando esses preceitos, podemos ter que os aspectos ressaltados nos impulsionam a uma formação contínua para uma realização frutuosa. Esse aspecto pode ser visto na fala de uma das participantes:

[...] e esses momentos de discussões têm feito com que a gente modifique as nossas falas. E eu acho interessante a gente levar para as nossas escolas essas discussões. Têm feito com que a gente cresça, com que a gente tenha conhecimento e que a gente possa fazer o melhor para o nosso aluno.

As escolas (que são formadas por todos os envolvidos no espaço) precisam sentir a necessidade premente de mudanças para equalizar os desequilíbrios instigados pelas novas buscas e compreender como poderá atribuir sentido aos novos rumos. Não há caminho explícito para a unificação dos saberes construídos, mas há possibilidade de se refundar a escola que vivemos, sob a ótica das corresponsabilidades e desafios. Como ressalta Jesus (2011), os profissionais envolvidos com escolas indicam que a resignificação das políticas locais se dá por via da formação continuada que, além das mudanças nas práticas pedagógicas, interfere no engendramento das ações em torno da escola.

Portanto, precisamos produzir conhecimento compatibilizando o cotidiano e o humano, o singular, o peculiar com o generalista, com projeções para que a sociedade tenha aporte e venha a superar os problemas com os quais se defronta, dinamizando a participação e a cooperação das partes envolvidas — a comunidade acadêmica: alunos, professores, pesquisadores — na orientação de ações sociais.

Algumas considerações finais

Com o estudo, foi possível perceber um distanciamento do colaborador, rotatividade e segmentação na Educação Especial e na Educação Regular, com mudança de foco no grupo. Notamos que não há apoio nas práticas de aproximação das diferentes áreas com a participação efetiva dos professores. Percebemos também o estranhamento entre pares agregado a um expressivo anseio de compartilhamento. Dessa forma, existe um desejo associado à angústia para que os conflitos pedagógicos sejam resolvidos, o que nos leva à necessidade de participar das iniciativas a fim de remodelar as ações pontuais. Ao tornarmos mais acessíveis as inquietações e reflexões de cada um, vemos que a perspectiva crítica sobre uma realidade pode ser construída e abre portas para se pensar uma educação que poderá ser transformada e, portanto, uma educação nova pode ser considerada.

Devemos, então, ponderar a quão subestimada é a fala de cada um dos professores e, assim, seus contextos se fragilizam por falta de espaços de convivência reflexiva com seus pares. A compreensão das realidades se dá pela contestação dos cursos que seguem as práticas pedagógicas e, nesse sentido, os distanciamentos propiciados pelas organizações das estruturas da educação em Vitória não promovem o reconhecimento dos modos como a própria educação inclusiva vem se dando no município.

Assim, podemos inferir que a formação continuada não é apenas uma estratégia para sanar os distanciamentos embrionários entre a formação e a realidade escolar, mas uma condição intrínseca à prática pedagógica porque metaboliza os aspectos inerentes à dinâmica do cotidiano da escola.

Referências

ARMSTRONG, Felicity. **Educação especial e inclusão**: perspectiva inglesa. In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. **A inclusão nas escolas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. p. 9-30. (Coleção: questões-chave da educação).

ARMSTRONG, Felicity; MOORE, Michele. **Investigação-ação**: desenvolvendo práticas inclusivas e transformando culturas. In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. **A inclusão**

nas escolas. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. p. 57-7. (Coleção: questões-chave da educação).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3ª reimp. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEYER, Hugo Otto. **O projeto da educação inclusiva:** perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Rodrigues; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 75-81.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Construção do conhecimento pedagógico compartilhado:** um estudo das narrativas de professores do ensino fundamental. 2001. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. **O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva:** construindo a base de todo processo. In: RORDIGUES, David (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161 - 180.

JESUS, Denise Meyrelles. **Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar.** In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 166-175.

JOSSO, Marie-Christine. **Transformação de si a partir da narração de história de vida.** *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-439, set./dez. 2007.

MAHL, Eliane. **Programa de formação continuada para professores de educação física:** possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino.** In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça

Nicoletti (org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Maria José Coutinho. **Projeto Professor Nota 10: um impacto na prática de formação continuada de professores no Distrito Federal.** 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

NUNES, Clarice. **As práticas da educação: entre o diálogo e o silêncio.** In: LINHARES, Célia Frasso. **Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000. p. 89-116.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática.** In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 251-290.

REUKER, Sabine; RISCHKE, Anne; KÄMPFE, Astrid; SCHMITZ, Björn; TEUBERT, Hilke; THISSEN, Anne; WIETHÄUPER, Holger. **Inklusion im Sportunterricht: Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014.** **Sportwissenschaft- The German Journal of Sports Science**, Berlim, v. 46, n. 88, 2016.

RODRIGUES, David. **Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores.** In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. **A inclusão nas escolas.** Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. p. 77-102. (Coleção: questões-chave da educação).

SANTOS, Wagner dos; MAXIMILIANO, Francine de Lima; FROSSARD; Matheus Lima. **Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional.** **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 739-752, jul./set. 2016.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **O Discurso dos professores sobre a formação continuada.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0850042428659.doc>. Acesso em: 3 dez. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores.** Salvador: Edufba, 2007.

Recebido em: 13/01/2021

Aprovado em: 07/04/2021