

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SAMARA CAVALCANTI DA SILVA

**A INCLUSÃO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES E
VIVÊNCIAS DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA
(COVID-19)**

Maceió
2023

SAMARA CAVALCANTI DA SILVA

**A INCLUSÃO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES E
VIVÊNCIAS DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA
(COVID-19)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Maceió

2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Betânia Almeida dos Santos – CRB-4 – 1542

S586i Silva, Samara Cavalcanti da.

A inclusão e o programa residência pedagógica: reflexões e vivências de licenciadas em pedagogia em tempos de pandemia (Covid-19) / Samara Cavalcanti da Silva . – 2023.

205 f.: il.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f.146-182.

Apêndices: f. 183-188.

Anexos: p. f. 190-205.

1. Educação inclusiva. 2. Pedagogia – Formação inicial. 3. Covid-19. 4. Práticas de aprendizagem integradoras. I. Título.

CDU: 376

Folha de Aprovação

SAMARA CAVALCANTI DA SILVA

A inclusão e o programa residência pedagógica: reflexões e vivências de licenciandas em pedagogia em tempos de pandemia (covid-19)

Tese submetida à banca examinadora do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de setembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
 NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES
Data: 04/10/2023 07:56:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes (UFAL)

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 BRUNO CLEITON MACEDO DO CARMO
Data: 29/09/2023 17:47:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno Cleiton Macedo do Carmo (Externo – UFAL)

Documento assinado digitalmente
 ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
Data: 02/10/2023 21:21:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Elisângela Leal de Oliveira Mercado (Interna – UFAL)

Documento assinado digitalmente
 JULIO RIBEIRO SOARES
Data: 02/10/2023 08:56:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (Externo – UERN)

Documento assinado digitalmente
 REGINA MARIA DE OLIVEIRA BRASILEIRO
Data: 28/09/2023 16:14:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Regina Maria de Oliveira Brasileiro (Externa – IFAL)

Documento assinado digitalmente
 MARIA DOLORES FORTES ALVES
Data: 02/10/2023 14:43:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Dolores Fortes Alves (Interna – UFAL)

Dedico a todas as vítimas da Covid-19.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, força, fé, saúde e esperança!

Agradeço à minha mãe Maria de Lourdes que, mesmo sem ter tido a chance de concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre incentivou meus estudos, me encorajou e foi fundamental na minha escolha profissional. Grata por cada manga, caju, polpa de fruta, bolo e pamonha, entre outras coisas vendidas nas portas das outras pessoas, para criar a mim e a minha irmã. Mãe solo, negra, mulher da luta, que já sofreu e venceu a fome e os diversos tipos de violência ao longo da sua caminhada. Desde sempre, percebeu meu interesse e a importância da escola para a minha formação, mesmo sem entender muito bem minhas escolhas acadêmicas e profissionais, atualmente. Obrigada por resistir, Mãe!

Agradeço à minha filha Maria, uma filha que gerei no processo de doutoramento e que acompanhou de muito perto todas as fases da pesquisa e escrita acadêmica, momento no qual pude evidenciar, de forma muito peculiar, as dificuldades da maternidade real, maternidade solo e as lutas no caminhar sem uma rede de apoio efetiva. Maria, foram muitas as noites de escrita, leitura e cansaço enquanto você dormia. E, ainda, soma-se o trabalho acadêmico e os receios de retornar às atividades acadêmicas diante da ausência da vacina para crianças pequenas, em plena pandemia (Covid-19). Maria, minha pequena companheira de uma vida: o meu coração e a minha casa serão sempre a sua morada!

Agradeço à minha família de coração e afeto. A minha orientadora da graduação, Prof.^a Dr.^a Giselle Nanes, que sempre foi uma grande inspiração acadêmica. Minha gratidão por ter sempre apresentado os caminhos acadêmicos que transformaram a minha vida e a da minha Maria. E, claro, minhas/meus amigas(os)/irmãs(os) Marizete Arandas, Edjane Vieira, Paula Lisboa, Graciele Faustino, Daniele Ferreira e Wender Torres, pela escuta atenta e parceria ao longo da caminhada, por oferecerem um apoio no momento em que mais precisei, apesar da distância e apesar das ausências que a atividade acadêmica impõe em muitos momentos de escrita e maternidade solo. Saibam que vocês foram uma rede de escuta atenta e acolhedora ao longo dessa caminhada desafiadora.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Neiza Fumes, que mesmo sem me conhecer anteriormente ao processo seletivo da Ufal, realizou uma escuta atenta, acreditou na pesquisa e sempre foi muito competente em cada momento de orientação. Um verdadeiro exemplo de profissional, professora e pesquisadora. Como aprendi e desejo continuar aprendendo com os

seus ensinamentos ao longo das vivências junto ao Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI)! Muito obrigada, Prof.^a Dr.^a Neiza Fumes.

Agradeço aos educadores, técnicos, terceirizados e estudantes da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). Agradeço, especialmente, às(os) amigas(os) queridas(os) de trabalho: Adelina Bizarro, Adelson Lopes, Adenize Acioli, Carla Manuela, Júlia Sara, Juliana Lemos, Mary Selma e Socorro Correia, pelo cuidado, parcerias e saberes partilhados ao longo da minha jornada profissional na Uneal.

E, especialmente, agradeço às participantes da minha pesquisa, pela disponibilidade, tempo e partilhas vivenciadas num contexto remoto, com uma contribuição fundamental para repensar a prática formativa, programas e projetos institucionais, bem como para repensar o curso de Licenciatura em Pedagogia. Estendo minha gratidão aos profissionais da educação, estudantes e comunidade em geral da Educação Básica, na qual as participantes, via Programa Residência Pedagógica (PRP), desenvolveram as atividades.

Agradeço ao grupo do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), pelos saberes partilhados no decorrer das reuniões, leituras, produções, discussões e vivências. Aos profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal), pelas aprendizagens construídas ao longo das reuniões e discussões realizadas.

E, por fim, mas igualmente importante, agradeço aos componentes da banca de qualificação do doutorado pelas valiosas contribuições para a escrita da redação final da tese, a saber: Prof.^a Dr.^a Elisangela Mercado, Prof.^a Dr.^a Dolores Alves, Prof. Dr. Bruno Carmo, Prof.^a Dr.^a Regina Brasileiro e ao Prof. Dr. Júlio Soares. Agradeço, especialmente, por terem possibilitado um momento de escuta atenta e contribuição respeitosa para a elaboração da tese.

Meus sinceros agradecimentos aos periódicos, editora universitária e aos respectivos pareceristas, a saber: Revista Cocar (Cocar/Uepa); Editora Universitária da Uneal (EdUneal); Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade (FAEEBA/Uneb); Revista Temas em Educação (RTE/UFPB); e Revista Tempos e Espaços em Educação (UFS). Estendo e reitero a gratidão aos organizadores e pareceristas das revistas e editora escolhidas para a publicação de partes específicas da presente tese.

Gratidão aos que, direta ou indiretamente, contribuíram com os saberes partilhados de forma remota e presencial para a elaboração e redação da presente tese.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.”

Boaventura de Sousa Santos (2020).

RESUMO

A presente pesquisa discutiu as vivências construídas no Programa Residência Pedagógica (PRP), na perspectiva da pesquisa crítica de colaboração e da Educação Inclusiva, durante o período de isolamento social provocado pela pandemia (Covid-19). Intenta-se analisar como as experiências vivenciadas no PRP contribuíram na formação inicial das licenciandas em Pedagogia de uma universidade pública estadual, no tocante à Educação Inclusiva. Constituem os objetivos específicos: (1) apreender as significações acerca da inclusão apresentadas no PRP; (2) investigar como as práticas propostas no âmbito do PRP, a partir da pesquisa crítica de colaboração, podem suscitar o desenvolvimento de experiências inclusivas; e, por fim, (3) apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, com base na colaboração crítica, na formação inicial das residentes. As discussões foram pautadas pela psicologia sócio-histórica e por outros referenciais fundamentais para a temática. A pesquisa realizada foi do tipo crítica de colaboração, com 14 participantes vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição estadual do Nordeste. A produção de dados se deu a partir de entrevistas, sessões reflexivas (individuais e coletivas), gravadas em áudio e vídeo, via *Meet*, além da análise documental do projeto institucional, relatórios finais e cartas produzidas pelas participantes. O *corpus* empírico foi construído entre os meses de dezembro de 2021 e abril de 2022, e a análise utilizou os núcleos de significação e a de conteúdo temática, organizados em cinco manuscritos. No primeiro, intitulado “Inclusão e o Programa Residência Pedagógica: significações de licenciandas sobre a inclusão do público-alvo da educação especial”, evidencia-se que as participantes possuem significações que focalizam a perspectiva clínica da pessoa com deficiência. O segundo, “O Programa Residência Pedagógica e a Inclusão na escola: significações sobre as práticas observadas em tempos de pandemia (Covid-19)”, aponta para as significações que focalizam os processos de exclusão vivenciados por muitos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). O terceiro, “Educação inclusiva, o Programa Residência Pedagógica e a pandemia: reflexões sobre as práticas”, aborda as diferentes práticas desenvolvidas na escola campo do PRP, com e sem adaptações específicas, bem como o trabalho solo e a responsabilização do docente e das estudantes nas vivências na PRP. Já o quarto manuscrito, “O Programa Residência Pedagógica e a Inclusão: o (re)pensar das residentes sobre as práticas vivenciadas”, apresenta o reconhecimento da exclusão vivenciada pelos estudantes PAEE nas escolas campo do PRP e, além de reconhecer a importância da pesquisa, aponta que não foi suficiente para o desenvolvimento de práticas inclusivas no PRP. Por fim, o último manuscrito, intitulado “Inclusão e o Programa Residência Pedagógica (PRP): reflexões sobre os relatórios e cartas produzidas pelas residentes”, destaca os limites e as possibilidades no sentido do estudo da inclusão ao longo do PRP e, ainda, remete ao silenciamento, em algumas cartas e relatórios, acerca das práticas, inclusão e exclusão do PAEE na escola campo do PRP. Em síntese, apreende-se que as experiências vivenciadas no PRP foram importantes para o contato e o desenvolvimento de práticas com os estudantes do PAEE, para a maioria das participantes da pesquisa. Entretanto, as experiências no PRP e na pesquisa crítica de colaboração não foram suficientes para transformar a realidade imposta pelo distanciamento social e alcançar de forma efetiva uma prática inclusiva no espaço da escola campo do PRP durante a pandemia (Covid-19).

PALAVRAS-CHAVE: Covid-19. Pedagogia. Exclusão. Educação Inclusiva. Formação Inicial.

ABSTRACT

This current study discussed the experiences built in the Pedagogical Residency Program (PRP), from the perspective of critical collaborative research and Inclusive Education, during the period of social isolation caused by the (Covid-19) pandemic. The intention here is to analyze how the experiences lived in the PRP contributed to the initial training of undergraduates in Pedagogy at a state public university, with regard to Inclusive Education. The specific objectives are: (1) to understand the meanings about inclusion presented in the PRP; (2) to investigate how the practices proposed within the PRP, from critical research collaboration, may give rise lead to development of inclusive experiences; and finally, (3) to investigate the limits and possibilities of the inclusive experiences experienced in the PRP, based on critical collaboration, in the initial training of residents. The discussions were implemented by sociohistorical psychology and other fundamental references for the topic. This was a critical research in collaboration, a total of 14 participants linked to the Degree in Pedagogy course of a state institution in the Brazilian northeastern. Data production was based on interviews, reflective sessions (individual and collective), via *Meet*, with audio and video recording, in addition to the documental analysis of the institutional project, final reports and licences produced by the participants. The empirical *corpus* was built from December 2021 and April 2022, and the analysis used the significance's centers and thematic content, organized in five manuscripts. In the first, entitled "Inclusion and the Pedagogical Residency Program: meanings of undergraduates on the inclusion of the target-audience of special education", it is evident that the participants have meanings that focus on the clinical perspective of the person with disabilities. The second, "Pedagogical Residency Program and School Inclusion: meanings about the practices observed in times of (Covid-19) pandemic", indicates to the meanings that focus on the exclusion processes experienced by many students Target-Audience of Special Education (PAEE). The third, "Inclusive education, Pedagogical Residency Program and the pandemic: reflections on practices", it broaches the different practices developed in the PRP rural school, with and without specific adaptations, as well as the solo work and the responsibility for teachers and students in the experiences in the PRP. The fourth manuscript, "Pedagogical Residency Program and Inclusion: (re)thinking of residents about the practices experienced", presents the recognition of the experienced exclusion by PAEE students in PRP rural schools and, in addition, recognizing the importance of the research, but they are not enough to development of experience inclusion in the PRP's practices. Finally, the last manuscript, entitled "Inclusion and the Pedagogical Residency Program (PRP): reflections on the reports and licences produced by the residents", draws attention to the limits and possibilities in the direction of inclusion's study over the PRP and also refers to the silencing, in some licences and reports, about the practices, inclusion and exclusion of the PAEE in the PRP school rural. In summary, it is understand that the experiences lived in the PRP were important for the contact and development of practices with PAEE students, for most of the research participants. However, the experiences in the PRP and critical collaboration research were not enough to transform the reality imposed by social distancing and effectively achieve an inclusive practice in the PRP rural school space during the (Covid-19) pandemic.

KEYWORDS: Covid-19. Pedagogy. Exclusion. Inclusive Education. Initial Training.

RESUMEN

Esta investigación discutió las experiencias construidas en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), desde la perspectiva de la investigación colaborativa crítica y la Educación Inclusiva, durante el período de aislamiento social provocado por la pandemia (Covid-19). El objetivo es analizar cómo las experiencias en el PRP contribuyeron a la formación inicial de los graduados de Pedagogía de una universidad pública del estado, en referencia a Educación Inclusiva. Los objetivos específicos son: (1) comprender los significados sobre inclusión presentados en el PRP; (2) investigar cómo las prácticas propuestas en el ámbito del PRP, basadas en investigación colaborativa crítica, pueden fomentar el desarrollo de experiencias inclusivas; y, finalmente, (3) comprender los límites y las posibilidades de las experiencias inclusivas vividas en el PRP, a partir de la colaboración crítica, en la formación inicial de los residentes. Las discusiones estuvieron guiadas por la psicología sociohistórica y otros referentes fundamentales para el tema. La investigación realizada fue de carácter colaborativo crítico, con 14 participantes vinculados al curso de Licenciatura en Pedagogía de una institución del estado del Nordeste. La producción de datos se basó en entrevistas, sesiones de reflexión (individuales y colectivas), grabadas en audio y video, vía Meet, además de análisis documental del proyecto institucional, informes finales y cartas elaboradas por los participantes. El corpus empírico se construyó entre los meses de diciembre de 2021 y abril de 2022, y el análisis utilizó los núcleos de significado y contenido temático, organizados en cinco manuscritos. En el primero, titulado “Inclusión y Residencia Pedagógica: significados de estudiantes graduados en licenciatura sobre la inclusión del público objetivo de la educación especial”, se evidencia que los participantes tienen significados que enfocan la perspectiva clínica de las personas con discapacidad. El segundo, “El Programa de Residencia Pedagógica y la Inclusión en la escuela: significados sobre las prácticas observadas en tiempos de pandemia (Covid-19)”, apunta a los significados que se centran en los procesos de exclusión que viven muchos estudiantes Público Objetivo de Educación Especial (PAEE). El tercero, “La educación inclusiva, el Programa de Residencia Pedagógica y la pandemia: reflexiones sobre las prácticas”, aborda las diferentes prácticas desarrolladas en la escuela de campo del PRP, con y sin adaptaciones específicas, así como el trabajo individual y la responsabilización del docente y personal de los estudiantes en sus experiencias en el PRP. El cuarto manuscrito, “La Residencia Pedagógica y la Inclusión: el (re) pensamiento de los residentes sobre las prácticas vividas”, presenta el reconocimiento de la exclusión vivida por los estudiantes del PAEE en las escuelas de campo del PRP y, además de reconocer la importancia de la investigación, Señala que no fue suficiente desarrollar prácticas inclusivas en el PRP. Finalmente, el último manuscrito, titulado “La inclusión y el Programa de Residencia Pedagógica (PRP): reflexiones sobre los informes y cartas elaboradas por los residentes”, resalta los límites y posibilidades en el estudio de la inclusión a lo largo del PRP y, además, se refiere a la silenciamiento, en algunas cartas e informes, sobre las prácticas, inclusión y exclusión del PAEE en la escuela de campo del PRP. En resumen, se percibe que las experiencias vividas en el PRP fueron importantes para el contacto y el desarrollo de prácticas con los estudiantes del PAEE, para la mayoría de los participantes de la investigación. Sin embargo, las experiencias en PRP y la investigación colaborativa crítica no fueron suficientes para transformar la realidad impuesta por el distanciamiento social y lograr efectivamente una práctica inclusiva en el espacio de la escuela de campo del PRP durante la pandemia (Covid-19).

PALABRAS CLAVE: Covid-19. Pedagogía. Exclusión. Educación inclusiva. Formación inicial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CT – Categoria Temática
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências
ERE – Ensino Remoto Emergencial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IFAL – Instituto Federal de Alagoas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
NS – Núcleo de Significação
PAEE – Público-alvo da Educação Especial
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRP – Programa Residência Pedagógica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAPE – Universidade do Agreste Pernambucano
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA, A INCLUSÃO NA ESCOLA E A PANDEMIA (COVID-19).....	19
2.1 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	19
2.2 INCLUSÃO NA ESCOLA	26
2.3 A PANDEMIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	38
3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE	42
3.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO.....	42
3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE, O PRP E O CURSO DE PEDAGOGIA	53
4 METODOLOGIA.....	58
4.1 TIPO DE PESQUISA	58
4.2 LOCAL E PARTICIPANTES	60
4.3 CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES	61
4.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	61
4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	64
4.5.1 Riscos e benefícios	65
4.5.2 Confidencialidade.....	65
4.6 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> EMPÍRICO	66
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO <i>CORPUS</i> EMPÍRICO	71
5.1 ARTIGO 1 – PERIÓDICO – COCAR	74
5.2 ARTIGO 2 – EDITORA EdUNEAL - CAPÍTULO DO LIVRO.....	95
5.4 ARTIGO 4 – PERIÓDICO RTE - REVISTA TEMAS EM EDUCAÇÃO.....	133
5.5 ARTIGO 5 – PERIÓDICO REVTEE – REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO	150
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
7 REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES	183
ANEXOS.....	189

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação no Brasil foi marcada por práticas de exclusão, segregação e discriminação da pessoa com algum tipo de deficiência, assim como pelo não reconhecimento da diversidade humana no meio social, histórico e cultural. As práticas educativas, por um longo período, foram marcadas por processos de negação do direito à educação das pessoas que estavam distantes do padrão de “normalidade”, o que é, na contemporaneidade, significativamente criticado.

Torna-se indispensável perceber que incluir o estudante com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, considerado o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), não se restringe ao acesso à instituição e matrícula na escola (BRASIL, 2008). A legislação brasileira prevê o acesso de todos à Educação e à superação das barreiras existentes no meio social (BRASIL, 1988; 2015). E, ainda, a adequação de currículo, metodologias, recursos, avaliação e saberes direcionados à formação inicial e continuada, atenta à inclusão do estudante PAEE (BRASIL, 1996, 2008, 2014, 2015).

Nesse contexto, a Educação constitui um direito com base nas necessidades e potencialidades dos estudantes PAEE, desde o ingresso na Educação Infantil. O Brasil possui 18,6 milhões de pessoas de dois anos de idade ou mais, com algum tipo de deficiência, o que representa 8,9% da população brasileira, segundo dados do Censo do IBGE (BRASIL, 2023a).

Segundo o último Censo Escolar INEP (BRASIL, 2023b), o número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica foi de 1,5 milhão em 2022, seja em classes especiais, seja incluídos nas salas comuns/escolas regulares, indicando um aumento significativo de 29,3%, se comparado aos anos anteriores, especialmente no ano de lançamento do Programa Residência Pedagógica (PRP) em 2018. O quantitativo de estudantes incluídos nas turmas instiga a necessidade de entender as implicações das práticas educativas e, especificamente, dos cursos de formação inicial e programas como o PRP, vivenciadas pelos futuros professores.

Apesar dos esforços e do crescimento da matrícula na busca da efetivação da inclusão escolar, pesquisas revelam a insuficiência na formação de professores (inicial e/ou continuada) e de estratégias de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares diante das diferentes demandas (SANT’ANA, 2005; WILLIAMS; PADOVANI, 2009; ARAÚJO; FUMES, 2014; FUMES *et al.*, 2014; BARBOSA; FUMES, 2018). De acordo com a pesquisa de Sant’Ana

(2005), os docentes têm dificuldades para efetivar a inclusão devido à falta de formação especializada, à falta de apoio técnico e ao fato de que não aprenderam as práticas educacionais para a promoção da inclusão.

Pesquisas alagoanas demonstram que há diversas determinações legais, mas que estas não se materializam nas práticas, tornando-se essenciais à investigação e ao acompanhamento para a materialização no cotidiano escolar, bem como apontam as evidências de lacunas na formação continuada (ARAÚJO; FUMES, 2014; FUMES *et al.*, 2014; BARBOSA; FUMES, 2018). Ademais, o processo de exclusão vivenciado pelos estudantes PAEE no período da pandemia (Covid-19) acentua a necessidade de estudar as políticas na formação inicial de professores acerca da temática.

Sabe-se que a pandemia (Covid-19) foi causada pelo vírus coronavírus SARS-CoV-2, com o primeiro caso noticiado no Brasil em 26 de fevereiro de 2020. Infelizmente, o país atingiu o triste quantitativo de 705.054¹ pessoas mortas pela pandemia (Covid-19), impondo processos de ensinar e aprender descolados do contexto presencial convencional, como o vivenciado nos programas de formação, inclusive no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP).

No âmbito da proposição de políticas e programas de formação inicial de professores, o Governo Federal, em 2018, lançou o PRP. Esse Programa visa, entre outros objetivos, aprimorar a formação inicial dos docentes, aproximar a relação entre teoria e prática no contexto da atuação profissional, bem como promover adequações das propostas pedagógicas e a inserção do currículo da formação inicial às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a).

Contudo, estudos apontam para as lacunas da BNCC, especificamente no contexto da Educação Inclusiva (MATOS, 2020; MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO, 2018), somadas ao processo de exclusão vivenciado pelos estudantes PAEE nas atividades escolares, sobretudo no período da pandemia (Covid-19), tanto no contexto nacional quanto no internacional (SANTOS, 2020a; FUMES; CARMO, 2021).

Especificamente no contexto de execução do PRP em tempos de pandemia (Covid-19), o qual impôs medidas de distanciamento social e o acesso dos estudantes aos meios de comunicação e informação, busca-se pesquisar: como as experiências vivenciadas no PRP, propostas na perspectiva da colaboração crítica em tempos de pandemia (Covid-19), podem

¹ Informação disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso realizado em: 18 ago. 2023.

contribuir na formação inicial das licenciandas em Pedagogia de uma Universidade pública estadual, numa perspectiva inclusiva?

Para tanto, tem-se como objetivo geral: analisar as experiências formativas planejadas e desenvolvidas no PRP, com base na proposta colaborativa crítica, na formação inicial das licenciandas em Pedagogia de uma universidade pública estadual, numa perspectiva inclusiva. Como objetivos específicos: (1) apreender as significações acerca da inclusão apresentadas no PRP; (2) investigar como as práticas propostas no âmbito do PRP, a partir da pesquisa crítica de colaboração, podem suscitar o desenvolvimento de experiências inclusivas; e (3) apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, com base na colaboração crítica, na formação inicial das residentes.

Em face do apresentado, justifica-se a relevância da pesquisa em três contextos: teórico, social e pessoal. No contexto teórico, diante do mapeamento realizado, nota-se a existência de publicações relacionadas à Inclusão e ao PRP² em apenas três publicações, na modalidade dissertação de mestrado, com a interface e o foco em diferentes abordagens teóricas e metodológicas, além das diversas áreas que os estudos apresentam, a saber: Matemática (GUIMARÃES, 2020); Letras – Língua Portuguesa e Libras (BRITO, 2020); Ciências da Natureza (PINHEIRO, 2023).

Em síntese, todos indicam a contribuição do PRP para a formação, entretanto, apontam para a insuficiência da sua inclusão e para a necessidade de um trabalho coletivo e/ou mudança de postura para que a inclusão ocorra (PINHEIRO, 2023; GUIMARÃES, 2020; BRITO, 2020). Contudo, não se observa nenhuma pesquisa referente ao curso de Pedagogia, bem como com uma perspectiva de pesquisa crítica de colaboração em tempos de pandemia (Covid-19), o que indica a necessidade de pesquisar sobre a temática.

Já a relevância social se dá pelo direito de todos(as) à educação e, especificamente, pelo investimento de recurso público no âmbito da política de formação de professores em estudo e, de forma específica, quanto à vivência ao longo da pandemia (Covid-19).

Destaca-se que o interesse pessoal se deu pelas vivências ao longo de minha formação e atuação profissional com o PAEE, por desenvolver ações na Universidade no âmbito da extensão e pesquisar na área da Educação Inclusiva, além de ter estudado e ministrado aulas

² Levantamento realizado entre janeiro de 2018 e julho de 2023, nas seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os descritores utilizados foram: “Programa Residência Pedagógica” e “Residência Pedagógica”, com leitura dos títulos, palavras-chave e resumos.

para estudantes com deficiência. Ainda, por atuar no PRP desde sua primeira edição, em 2018, na condição de professora orientadora na primeira, segunda e terceira edição.

Diante da questão, objetivos e justificativa apresentados, as análises do *corpus* empírico sinalizam a seguinte tese: as experiências vivenciadas no PRP são importantes para o contato e o desenvolvimento de práticas com os estudantes do PAEE; entretanto, as experiências no PRP e na pesquisa crítica de colaboração não são suficientes para transformar a realidade imposta pelo distanciamento social e alcançar de forma efetiva uma prática inclusiva no espaço da escola campo do PRP, no âmbito da pandemia (Covid-19).

Em meio ao exposto, o presente texto segmenta-se em cinco seções. Após a presente introdução, apresentam-se os pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica, com discussões direcionadas à inclusão. Na segunda seção, aborda-se o PRP e a formação docente. Já na terceira seção, discorre-se acerca da metodologia da pesquisa, momento no qual serão apresentados o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados, a duração, os procedimentos éticos e a análise do *corpus* empírico da pesquisa. A quarta seção traz a sistematização a partir de subseções, as quais se referem aos cinco manuscritos (quatro artigos e um capítulo de livro) aprovados, reunindo os principais resultados analisados, nos respectivos *templates*, devido ao formato Tese adotado em artigos, como previsto na Resolução nº 7, de 30 de outubro de 2019, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2019). Na quinta e última seção, descrevem-se as considerações finais da pesquisa realizada, com novas indagações suscitadas a partir do estudo efetivado. Por fim, listam-se as referências citadas no decorrer da obra, seguidas dos demais elementos pós-textuais, os apêndices e anexos da pesquisa.

2 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA, A INCLUSÃO NA ESCOLA E A PANDEMIA (COVID-19)

Na presente seção, apresentam-se as reflexões acerca da psicologia sócio-histórica de Vigotski (2009, 2021), seus colaboradores e outros teóricos essenciais para o campo da inclusão no espaço escolar. Ainda, discussões referentes ao desenvolvimento humano, contexto de eliminação de barreiras, instituição políticas e práticas educacionais inclusivas, a fim de garantir o acesso, a aprendizagem e a permanência do estudante PAEE no espaço escolar, e discutir sobre o docente em tempos de pandemia (Covid-19).

2.1 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Na primeira metade do século XX, a psicologia sócio-histórica, pautada pelas pesquisas do percussor Lev Semmenovit Vigotski, rompe perspectivas de desenvolvimento simplistas, nas quais o inatismo e o empirismo, por um longo período, assumiram ênfase no processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007; 2009; 2018). Ademais, teciam-se críticas às práticas de ensino russas tradicionais, por pouco favorecerem o processo de aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes (VIGOTSKI, 2021).

Sob a perspectiva sócio-histórica de Vigotski (2007; 2009) e Vigotski, Luria, Leontiev (2010), o processo de aprendizagem e o de desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados. O processo de aprendizagem é possibilitado a partir do desenvolvimento; ao mesmo tempo, o desenvolvimento é influenciado e ampliado pela aprendizagem. Nesse contexto, a escola e o docente assumem um papel privilegiado no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

As relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizado estão implicadas no conceito de *Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)*³. A ZDI constitui-se como:

³ Na literatura brasileira, não há consenso na tradução do termo Russo “*zona blijaichego razvitia*” de Vigotski. É possível evidenciar, até o momento, ao menos três traduções específicas do termo citado, a saber: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) e Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Apesar de não haver consenso na tradução do termo, inclusive com divergências teóricas, há muitas proximidades nas definições ao direcionar o olhar para as possibilidades de desenvolvimento, o qual se assume na presente tese, a partir das obras de Vigotski (2007; 2009; 2018). Termo utilizado com base nas considerações de Paulo Bezerra, na tradução da obra: VIGOTSKI, V. L. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. Ao mesmo tempo, não se desconsidera toda uma literatura nacional que apresenta diferentes termos e concepções com o olhar direcionado para o que o estudante poderá alcançar de desenvolvimento, apesar das divergências teóricas.

[...] um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor [...]. Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer. (VIGOTSKI, 2009, p. 10-11).

Apesar de a literatura brasileira não apresentar um consenso sobre a tradução, assumir-se-á o olhar direcionado à ZDI como um processo no qual o ensinar e o aprender podem atuar de forma essencial no processo de desenvolvimento, como um percurso de transição que poderá acontecer no desenvolvimento do estudante. Cabe destacar, ainda, que o foco na ZDI só é efetivo quando as crianças consideram a ajuda do adulto e/ou criança como necessária e importante, a fim de promover seu desenvolvimento e aprendizado.

O autor assinala que um dos aspectos fundamentais do aprendizado é criar a ZDI, ou seja, o aprendizado tem de estimular os vários processos de desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento ocupam, assim, um ponto primordial no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, em virtude de surgirem, essencialmente, por meio da aprendizagem escolar.

O desenvolvimento dos conceitos não pode ser restrito a simples definições, por meio de memorização mecânica, pois “[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização” (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

A formação de conceito envolve diversas funções intelectuais (atenção deliberada, memória, percepção, raciocínio lógico e abstração).

Se você pergunta a uma criança o que é um caracol, ela dirá que é pequeno, que se arrasta no chão, que sai da “casa”; se você lhe pergunta o que é uma avó, ela pode muito bem responder, “ela tem um colo macio”. Em ambos os casos, a criança expressa um resumo muito claro das impressões deixadas nela pelo tema em questão, e que ela é capaz de lembrar. O conteúdo do ato de pensar na criança, quando da definição de tais conceitos, é determinado não tanto pela estrutura lógica do conceito em si, como o é pelas suas lembranças concretas. Quanto a seu caráter, ele é sincrético e reflete o fato de o pensar da criança depender, antes de mais nada, de sua memória. (VIGOTSKI, 2007, p. 48).

O processo de desenvolvimento dos conceitos envolve três estágios básicos: sincretismo, pensamento por complexos e conceitos. Cada estágio é constituído por fases específicas ao longo do desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 2009).

O *primeiro estágio* corresponde aos elementos vinculados por meio das impressões da própria criança de modo não orientado, não organizado e não direcionado ao significado. Ao

fazer uso de um conceito, a criança aponta suas impressões com a discriminação dos objetos sem semelhança interna e o estabelecimento de relações necessárias. Isso se divide em três fases.

A primeira fase é a formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, na qual a criança faz a escolha de modo aleatório, via processo tentativa-erro. Na segunda fase, a criança percebe e busca uma organização a partir de seu campo visual, em que os objetos são agrupados por meio de peculiaridades subjetivas por sua própria percepção. Na terceira fase, a criança começa a construir, a partir das percepções anteriores, uma base mais complexa, unificando, assim, mais elementos de objetos de grupos distintos.

No *segundo estágio*, o pensamento é realizado por complexos e são realizados vínculos associativos e relações por meio das experiências concretas vivenciadas. O pensamento por complexos não é desenvolvido de modo espontâneo na criança, mas configura-se a partir dos significados atribuídos que começam a ser estabelecidos na comunicação do adulto. Esse estágio possui cinco fases.

Na primeira fase, o complexo é do tipo associativo, havendo agrupamento de elementos que possuam alguma similaridade. Na segunda fase, a criança busca combinar características e impressões tidas dos objetos e agrupá-los, fazendo coleções a partir de algumas peculiaridades. Na terceira fase, complexo em cadeia, ela refaz novos agrupamentos no pensamento por meio de combinações ou vínculos, os quais podem ser bem diferentes dos demais agrupamentos. Na quarta fase, complexo difuso, as características associativas definidas nas fases anteriores, com traços delimitados, tornam-se difusas, diluídas, confusas e até indefinidas, oscilando nos agrupamentos de objetos ou nas imagens, no pensamento da criança. Por fim, a última fase, a formação do pseudoconceito, é o momento de transição entre o pensamento por complexo e o conceito. Esta fase é vista com bastante frequência na idade pré-escolar.

No *terceiro estágio*, a formação de conceito possibilita o pensamento lógico e abstrato da criança, com a geração de relações lógicas e a abstração na formação de vínculos, generalizações, análise e síntese dos elementos. Este estágio é constituído por quatro fases. A primeira é caracterizada pela semelhança distribuída e percebida entre os objetos diferentes e a discriminação de traços; inicia-se o processo de abstração. Na segunda fase, conceitos potenciais, ocorrem generalizações de objetos comuns e o processo de abstração de modo isolado a um agrupamento de objetos. A terceira fase caracteriza-se pela possibilidade de desvinculação da situação concreta. Na quarta fase, a formação do conceito, vários atributos abstraídos são sintetizados no pensamento e potencializam a consciência da realidade. Assim,

é desenvolvida a possibilidade de pensar e operar com um conceito vinculando de modo abstrato e com a possibilidade de efetivar vínculos com a realidade.

Os conceitos espontâneos são constituídos por meio das experiências da própria criança, a partir das situações concretas vivenciadas cotidianamente. Os conceitos científicos são desenvolvidos por meio das relações mediadas, via sistematização escolar. O desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos espontâneos dá-se por vias distintas. Em certo momento, os caminhos distintos no desenvolvimento relacionam-se e enriquecem o pensamento da criança. Destaca-se a influência que o aprendizado dos conceitos científicos desempenha no desenvolvimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2009).

O desenvolvimento dos conceitos científicos é possibilitado a partir do conceito espontâneo, uma vez que “[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe um certo nível de elevação dos espontâneos, no qual a tomada de consciência e a arbitrariedade se manifestam na zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2009, p. 351). Em síntese, o processo de formação de conceitos está visceralmente imbricado com a realidade concreta e com experiências de vida. O conceito é aprendido na dialética entre abstração e vida concreta.

A perspectiva teórica sócio-histórica ensina, enfaticamente, que o conhecimento e o entendimento (incluindo os conhecimentos científicos) são construídos numa relação dialética. A concepção de ser humano da abordagem sócio-histórica considera que o homem se desenvolve continuamente, por meio de um processo de mediações simbólicas, construídas sob o uso dos signos e instrumentos culturais.

Entre os pilares básicos do pensamento vigotskiano, destacam-se: (1) o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais construídas entre o indivíduo e o contexto sócio-histórico; (2) a relação do indivíduo com o mundo é mediada via sistemas simbólicos (VIGOTSKI, 2007; 2009). Podem-se considerar, também, as interações entre os sujeitos, pois o autor reconhece e defende o potencial de aprendizagem diante da relação entre o plano interpessoal e o plano intrapessoal, interiorizando as formas culturalmente estabelecidas no meio social, histórico e cultural, incluindo a pessoa com deficiência – ou seja, o estudante PAEE.

Vigotski (2021), além de defender a inclusão da pessoa com deficiência na escola comum, ressalta seu potencial de aprendizagem, colocando-se contra os preceitos divinos que concebem a deficiência como uma fatalidade, nos quais a incapacidade e a limitação possuem uma significação “mística”. O autor combate a perspectiva “biológica” determinista, que atribui

o “defeito”⁴ orgânico à incapacidade inalterada, via prognóstico inalterado. Nesse contexto, o autor propõe uma perspectiva *sociopsicológica* e reconhece os mecanismos de supercompensação⁵ das pessoas com deficiência.

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta, as possibilidades compensatórias para a superação do defeito, que são exatamente as que se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Construir todo o processo educativo pela linha das tendências naturais em direção à supercompensação significa não aliviar as dificuldades que surgem do defeito, mas mobilizar todas as forças para a sua compensação, apresentar apenas determinadas tarefas e na ordem em que respondam à gradação da formação de toda a personalidade sob o novo ângulo. (VIGOTSKI, 2021, p. 67).

O autor aponta para a necessidade de o processo educativo impulsionar mecanismos de compensação diante da deficiência apresentada, visto que estes mobilizarão, como força motriz, o desenvolvimento do estudante, a partir das demandas e relações estabelecidas no meio social. Adicionalmente, o autor reconhece a deficiência como um fato social e frisa a necessidade de entender que “o defeito não é apenas fragilidade, mas também força. Nessa verdade psicológica encontra-se o alfa e o ômega da educação social das crianças com defeito” (VIGOTSKI, 2021, p. 69).

Assim, Vigotski (2021) revela a importância de pensar as atividades e as demandas pedagógicas das crianças com e sem deficiência, ressaltando a possibilidade de inclusão e realização de atividades, desde que por caminhos diferentes e diante das condições efetivas para a direção correta da supercompensação pelo estudante. Além disso, tece críticas à educação tradicional, cujas práticas são embasadas por piedade e filantropia, pautadas por adoecimento e fraqueza.

Em suma, o autor aponta para a necessidade de uma educação que abra um caminho amplo para a supercompensação, bem como a superação de práticas tradicionais, a partir de

⁴ Termo utilizado pelo autor, em meados do século XX, na Rússia. Atualmente, ainda existe o curso de Defectologia. Especificamente, na tradução realizada, Prestes e Tunes (VIGOTSKI, 2021), já no prefácio da obra, apontam para o respeito e a importância do tempo histórico, em tradução realizada do autor. Para saber mais: consideram a importância de manter as expressões e termos, mesmo que “soem” estranho aos falantes da língua portuguesa, em virtude do respeito ao tempo histórico do autor, além da incompreensibilidade das ideias do autor, em caso de substituição para termos atuais.

⁵ Supercompensação constitui-se em processos dialéticos de mobilização das forças para o desenvolvimento superestimado de funções, como movimento de elevação para um estado superior do organismo a superação das exigências sociais, como “um fato fundamental estabelecido na vida do organismo” (VIGOTSKI, 2021, p. 53). Em síntese: “a compensação se realiza por meio da familiarização da criança com defeito com a experiência social no processo psicológico e pedagógico especial de trabalho (N.E.R.)” (VIGOTSKI, 2021, p. 71).

ideias corajosas e fortalecedoras, as quais não devem se pautar por escolas especiais que limitem as interações entre os estudantes com e sem deficiência.

No momento, a defectologia luta pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência; precisamente, a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de *outro modo*. (VIGOTSKI, 2021, p. 148, grifo do autor).

Nesse contexto, o olhar para o desenvolvimento da criança com deficiência é potencializado a fim de poder alcançar as aprendizagens, através de mediações e das relações sociais estabelecidas – algo incomum para o período e para um direito que precisa ser constantemente reafirmado nas políticas, estudos, pesquisas e práticas na contemporaneidade. Mais especificamente, propõe o rompimento de práticas padronizadas que rotulam, excluem e responsabilizam o estudante por sua não aprendizagem, trazendo ênfase às condições sociais e pedagógicas proporcionadas ao PAEE e entendendo-o como um sujeito que se desenvolve de outro modo.

Adicionalmente, Vigotski (2021) aponta para a necessidade de compreender as implicações sociais da deficiência, visto que há maiores implicações que as orgânicas, bem como as formas culturais criadas para alcançar o desenvolvimento da criança com deficiência. Ainda, tece sérias críticas às escolas especiais da época:

Se rejeitamos a noção de criança defectiva como uma criança normal reduzida, devemos também recusar, inevitavelmente, o conceito de escola especial como uma escola comum que se prolonga no tempo e tem um material didático abreviado. É claro que é de suma importância estabelecer com a máxima precisão as diferenças quantitativas da criança defectiva, mas não podemos nos deter nisso. (VIGOTSKI, 2021, p. 190).

Diante do apresentado, torna-se essencial enfatizar a escola e seu papel na promoção do aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, proporcionando o convívio entre todos, sem exclusão ou direcionamento de escolas com objetivos distintos. As atividades escolares, culturais, classes sociais, entre outros aspectos, interferem nas condições de desenvolvimento oferecidas aos estudantes com deficiência, ou seja, ao PAEE.

No âmbito da escola, o docente pode, enquanto adulto e com grande referência da relação professor-aluno, configurar-se como fomentador do desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes, especificamente dos estudantes PAEE. Ainda de acordo com o autor, os docentes têm um papel essencial no processo educacional, pois as crianças atravessam processos específicos, diferem dos adultos e demandam auxílio no processo de interpretação das conquistas da cultura.

De acordo com Vigotski (2021, p. 157), “para o pedagogo, é de suma importância conhecer a *peculiaridade* do caminho pelo qual deverá guiar a criança”. Nesse contexto, o grande desafio do docente está em conhecer o caminho pelo qual deve direcionar a ação, a fim de auxiliar os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos.

A essência da intervenção do docente é conhecer as possibilidades e fornecer as ferramentas e convenções culturais da comunidade científica, inclusive aos estudantes PAEE, de modo a romper com perspectivas simplistas e educacionais que pouco favorecem o processo de desenvolvimento crítico e criativo.

O desafio é encontrar estratégias de ensino que promovam um processo de aprendizagem aos estudantes com e sem deficiência, mediado por conhecimentos espontâneos e científicos na rotina da sala de aula num meio social desigual e que, em muitos momentos, exclui os estudantes PAEE.

De acordo com Vigotski (2021, p. 189-190):

Não devemos mais nos conformar com o fato de que, na escola especial, seja simplesmente aplicado o programa abreviado da escola comum e seus métodos facilitados e simplificados. A escola especial se encontra diante de uma tarefa de criação positiva de gerar formas próprias de trabalho que respondam à peculiaridade de seus educandos [...]. Se rejeitarmos a noção de criança defectiva como uma criança normal reduzida, devemos também recusar, inevitavelmente, o conceito de escola especial como uma escola comum que se prolonga no tempo e tem um material didático abreviado. (VIGOTSKI, 2021, p. 189-190).

O autor aponta o olhar crítico para a abreviação simples e as metodologias facilitadas para os estudantes PAEE, no âmbito da Escola Especial, a fim de superar perspectivas de materiais também abreviados. A perspectiva crítica, sobre a Educação Especial, apresentada coaduna com o foco da Educação Inclusiva e da formação docente comprometida com a superação de estereótipos e rótulos patologizantes e simplificados.

Em suma, torna-se essencial que o docente possa, desde sua formação inicial e em sua atuação, considerar que o estudante já traz para a sala de aula conhecimentos da vida concreta, experiências e esquemas de conhecimentos utilizados para interpretar os fenômenos com os quais se depara no dia a dia. E que proponha situações de ensino que fujam aos modelos tradicionais e se mostrem comprometidas com a mobilização de diversas práticas que incluam os estudantes PAEE.

Para tanto, é necessário discutir sobre a inclusão na escola e o impacto da pandemia.

2.2 INCLUSÃO NA ESCOLA

Para falar da Inclusão na escola, cumpre entender que o contexto sócio-histórico e político marcado pela exclusão da pessoa com deficiência perpassa diferentes tempos e meios sociais (JANNUZZI, 2012; KASSAR; REBELO, 2018; MARCO, 2020). Esta, de forma institucional, segundo Jannuzzi (2012), surge, de forma tímida, em meados do século XIX:

Acompanhando esse desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação³. No entanto, a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º), privando do direito político o incapacitado físico ou moral (BARCELLOS, 1933). E o atendimento ao deficiente provavelmente iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. (JANNUZZI, 2012, p. 7).

Nesse ínterim, evidencia-se uma conjuntura caracterizada pela exclusão de direitos sociais num contexto social marcado pela desigualdade, analfabetismo e escravidão, no qual poucos tinham acesso à escolarização. Deu-se a criação de duas instituições voltadas ao atendimento de pessoas cegas e surdas, mas que não atendiam efetivamente a toda a população⁶. E mais: num meio social pouco urbanizado, a educação popular e a das pessoas com deficiência não era o foco de preocupação (JANNUZZI, 2012), visto que o acesso à escola estava distante da maioria da população brasileira (JANNUZZI, 2012; KASSAR; REBELO, 2018).

O contexto educacional foi marcado por interesses do sistema dominante, inclusive com marcas de exclusão e silenciamento, visto que a educação à época ainda não estava acessível a todos, mesmo com menção na legislação brasileira. Não obstante, havia o olhar direcionado à defesa das pessoas com deficiência, em virtude da economia dos recursos públicos e privados, para fins de incorporação ao trabalho, evitando, conseqüentemente, prisões, asilos e manicômios (JANNUZZI, 2012). Em relação às perspectivas assumidas, seguem a médico-pedagógica e a psicopedagógica. Apesar de a literatura sinalizar alguns modelos, o foco da discussão voltar-se-á à perspectiva médica e à pedagógica.

Jannuzzi (2012) anota que a educação da pessoa com deficiência tem marcas de influência do contexto médico. A vertente médico-pedagógica articula a deficiência do sujeito ao problema de saúde, enquanto as instituições e os espaços são promotores da segregação, inclusive com alguma participação integrada ao convívio social, a fim de “corrigir” todo o tipo de “imperfeição”.

⁶ Diversos marcos históricos apontam para o processo de exclusão e desigualdade. Os marcos históricos, no sentido cronológico, não serão discutidos, embora existam diversos estudos e materiais que historicizam a Educação Especial, especificamente no Brasil (JANNUZZI, 1985, 2012; BUENO, 1991; FIGUEIRA, 2021).

Caracteriza-se, também, pela defesa de escolas e salas separadas das crianças consideradas “normais”, visto que as outras poderiam impedir a instrução oferecida àquelas sem deficiência, devendo ser agrupadas com base na condição de “anormalidade”.

Segundo a autora:

A defesa desta educação foi feita em nome de “ordem e progresso”, pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda a espécie²³, mas também em função do normal, não só porque a convivência o atrapalharia, como também o desenvolvimento de melhores meios e processos faria avançar a educação de todos. (JANNUZZI, 2012, p. 41).

A perspectiva médico-pedagógica assume uma posição higienista, com vistas ao progresso e à ordem do país, sem o olhar direcionado ao processo de desenvolvimento e aprendizado, para a leitura crítica e reflexiva da realidade.

Já em relação à vertente psicopedagógica, a autora assinala que a educação assume o foco na laboriosidade e adaptabilidade, com vistas à preparação para o seu devido lugar no meio social. Nesse contexto, a psicologia traça o caráter mais específico de cada criança, com apoio no método e didática específicos a ela:

Vemos que está presente no discurso e na prática de seleção a preocupação com a ordem, com um trabalho que torne os anormais capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como *produtivo*, isto é, para produzir mercadorias, lucro. Daí a alegação de que os anormais não devem ser *parasitas*. (JANNUZZI, 2012, p. 45, grifo da autora).

Apesar da inserção no mercado de trabalho, há um processo de exploração que foi e tem sido cruel, que visa englobar a força de trabalho da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, considerando a exploração econômica e o sistema capitalista.

A defesa da educação dos considerados “anormais” no contexto histórico se deu em virtude da economia dos cofres públicos e particulares, porquanto evitaria construções de espaços específicos (asilos, penitenciárias e outros) e sua inserção no mercado de trabalho, além de considerar o contexto social iletrado e agrário. Contudo, o governo já assumia, mesmo que tardiamente e já instituído implicitamente, o direito na primeira Constituição de 1824 (JANNUZZI, 2012).

Kassar e Rebelo (2018, p. 53), ao analisarem os estudos históricos acerca da temática, apontam que:

Esses trabalhos possibilitam dimensionar o problema de acesso à escola no Brasil até meados do século XX, já que esta era um espaço distante para uma grande parcela da população brasileira e não apenas a pessoas com deficiência. O processo de industrialização do país e as mudanças na organização urbana daí decorrentes trazem impactos evidentes para a política educacional. Observa-se, no período, a ampliação do número de escolas, alunos e de cobertura educacional (Ribeiro, 1979),

especialmente a partir da década de 1970, quando a escolaridade obrigatória passa de quatro (o primário) para oito anos (o 1º grau), em 1971.

A aproximação do processo de industrialização e urbanização com as políticas educacionais, em meados de 1970, demandou a ampliação da cobertura e da obrigatoriedade escolar. Tais aspectos foram essenciais no processo de aumento do número de vagas, sobretudo com a legislação no âmbito educacional, a qual ampliou a quantidade de anos para o antigo 1º grau, em 1971, Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). A legislação anterior, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educacional, nº 4.024/1961, já mencionava a educação dos excepcionais (BRASIL, 1961).

A Lei nº 4.024/1961 propôs, no âmbito das diretrizes e bases da Educação, as primeiras formas de acesso à educação às pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino, ao prever a educação dos excepcionais, como previsto no título X, assinalando a especificidade da educação do estudante com deficiência, no âmbito da legislação (BRASIL, 1961), num contexto social marcado por uma ditadura militar (com início em 1964) que impôs maior desigualdade e silenciamento crítico-reflexivo no meio social.

Com o fim da ditadura e o processo de redemocratização do país, em 1985, o país vivenciou o período pré-Constituição que antecedeu a promulgação da Constituição Cidadã em 1988. Esta, por sua vez, determina a Educação como direito de todos e prevê para os estudantes PAEE, entre outros aspectos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), reafirma o previsto no âmbito da Constituição, ou seja, a educação como direito público subjetivo e, ainda, amplia a discussão da Educação Especial. Com a previsão de capítulo próprio, a Educação Especial estabelece a previsão de metodologias, recursos, avaliação, técnicas e organização no âmbito das instituições de ensino, de modo a atender às necessidades dos estudantes PAEE. Também se debruça acerca dos docentes com formação específica para atuação com o PAEE, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Contudo, apesar dos marcos no âmbito das legislações já apresentadas e das que serão discutidas a seguir, evidencia-se que a exclusão vivida pela maioria da população é recorrente, especialmente com os estudantes PAEE em pleno século XXI.

Santos e Mendes (2018), ao analisarem publicações veiculadas num jornal sobre a “Educação Inclusiva”, de São Paulo, entre 1997 e 2004, apontam que:

No âmbito legal e político, o acesso de alunos público-alvo da Educação Especial à classe comum de escolas do ensino regular, traduzido no aumento do número de matrículas, consiste em um indicador importante, embora isso não signifique que o direito à educação esteja sendo garantido. No jornal, entretanto, a expansão do número de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial ganhou espaço, e foi traduzida como “inclusão”, sendo a visibilidade desse tema percebida logo no título das matérias [...]. (SANTOS, MENDES, 2018, p. 121).

Tem-se, portanto, a necessidade de entender e reconhecer se todos os estudantes PAEE contam, de forma efetiva, com o direito garantido à matrícula, à permanência e à aprendizagem. Reitera-se que, na contemporaneidade, a educação para todos(as) é um direito garantido no âmbito da legislação nacional; é responsabilidade do Estado promover a oferta da Educação no país (BRASIL, 1988).

O Brasil é signatário de diferentes convenções e declarações ocorridas sob a força de movimentos sociais, as quais regulamentam documentos orientadores e a legislação acerca da inclusão e do direito à educação da pessoa com deficiência (BRASIL, 1996, 2007, 2008, 2015; UNESCO, 1994). Estes se pautam por princípios de uma educação inclusiva, pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade para todos(as), inclusive para o PAEE.

No país, a legislação aponta para o papel da Educação, com o foco no pleno desenvolvimento do estudante desde a Educação Infantil (BRASIL, 1996), numa perspectiva social, cognitiva e afetiva. Contudo, o contexto nacional ainda é marcado por desigualdade, fome, analfabetismo, exploração, exclusão, segregação, capacitismo e diversas outras barreiras impostas no meio social, as quais impactam no desenvolvimento do sujeito.

Segundo Pimentel, Santana e Ribeiro (2013, p. 55-56):

Observa-se, portanto, que as barreiras provenientes da interação social, agravam a condição da deficiência orgânica. Nesse sentido, infere-se que a deficiência pode ser também potencializada pelo processo de atribuição de expectativas sociais ao sujeito que está nesta condição. Por exemplo, em nossa sociedade capitalista e com foco na produtividade, a pessoa com deficiência é considerada como desviante das normas estabelecidas socialmente, não sendo, portanto, aceita pelos padrões de normalidade. A condição de deficiência está ligada, então, às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que nomeiam e os que são nomeados. Portanto, a concepção de deficiência é também linguística, sendo simbólica e socialmente mediada.

O meio social pouco favorece trocas e interações efetivas, visto que as barreiras criadas no contexto social impactam nas práticas e participações efetivas, pautadas por padrões de “normalidade” instituídos nas relações de uma sociedade capacitista⁷.

⁷ Para entender mais sobre as perspectivas teóricas e críticas ao modelo médico da deficiência, voltados a perspectiva social, consultar: DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. SUR, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://encr.pw/8ctkm> Acesso em: 12 mar. 2023; DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2012. Destaca-se, ainda, que o conceito e termo

No âmbito das discussões e críticas ao contexto desigual, o capacitismo é definido como a forma de preconceito e opressão contra as pessoas com deficiência, que parte da premissa da capacidade que sujeita os corpos com deficiência em razão dos sem-deficiência (MARCO, 2020).

Segundo Marco (2020, p. 18):

Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como *deficientes*. O termo da *eficiência* aqui percorre a partir da ideia do que se entende como ser eficiente. Se vivemos em um sistema capitalista em que sua existência depende da desigualdade social, subjetiva e substancial, o capacitismo se nutre da lei do mais eficiente para domar e inviabilizar esses corpos que podem ter um ritmo de eficiência diferente. A questão aqui é a desumanização do corpo com deficiência, se possui um rótulo de ineficiente, incapaz, assim o é. (MARCO, 2020, p. 18, grifo do autor).

Assim, torna-se fundamental o olhar do capacitismo sob o enfoque da métrica, da padronização dos corpos e do biológico neste meio social de exploração capitalista, implicando maior desigualdade, discriminação e exclusão da pessoa com deficiência. Ou seja, o olhar para a “*eficiência*” como meio de padronização de corpos, diante das normas e marcas, impostos pela falsa ideia de medidas e simetrias de corpos “ineficientes” e “eficientes”, no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes PAEE.

Tais implicações e os contextos sociais capacitistas geram a necessidade de pesquisar e entender a importância da Educação como um dos espaços de reflexão, problematização e pesquisa; mais especificamente, de que forma a inclusão pode romper com a lógica social de exclusão e segregação, a fim de alcançar uma Educação Inclusiva.

Apesar das marcas de exclusão ainda duramente vivenciadas por muitos estudantes PAEE, é preciso reconhecer o processo histórico e os movimentos de luta por uma educação para todos no âmbito da legislação. A defesa de uma educação para todos, instituída na legislação nacional, é especialmente influenciada pela obrigatoriedade da matrícula das crianças na escola comum, em atendimento ao determinado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

“capacitismo” é cunhado numa perspectiva teórica que se alinha a outras perspectivas de luta contra opressão, mas que remete ao olhar histórico e à contemporaneidade.

Também há a influência da Lei nº 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), somada a documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), dos quais o Brasil é signatário. Estas normativas influenciaram não só a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, como também a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Cabe destacar também um marco em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a qual indicava a integração às classes comuns “regulares” daqueles que tinham condições de acompanhar o ritmo dos ditos “normais” (BRASIL, 2008).

Eis um trecho da PNEE de 1994:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2008).

Nesse cenário, a política é constituída num contexto de reafirmações de padrões e estruturas clínicas, sem implicações efetivas no olhar para a diversidade e diferentes potenciais de aprendizagem. A PNEE de 1994 reafirma, portanto, movimentos de segregação e normalidade.

Já em relação à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008)⁸, apresenta-se uma proposta que aponta para a educação especial sob a ótica da inclusão, com diferentes níveis e modalidades da Educação Brasileira. Esta é pautada, principalmente, pela educação como um direito humano, de acordo com os pressupostos de direito à igualdade e da diferença, a partir de condições de equidade no sistema educacional.

Entretanto, a orientação citada não inclui, na sua totalidade, a efetiva diversidade de pessoas com deficiência e diferentes transtornos, bem como o olhar para o contexto e as barreiras sociais, como apontado no Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

⁸ Política em vigência no país. Mas, após 12 anos da publicação da PNEEPEI/2008, o governo brasileiro, a partir do discurso da necessidade da revisão da PNEE-EI, institui via Decreto presidencial nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, uma nova política (Governo Bolsonaro 2018-2021), intitulada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, suspensa após a mobilização de diversas instituições e audiências pública. No Supremo Tribunal Federal (STF), houve a suspensão em 18 de dezembro de 2020, por oito votos a dois, em virtude da sua inconstitucionalidade. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm>. Acesso em: 3 mar. 2023. A revogação foi realizada, via Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm>. Acesso em: 3 mar. 2023.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008)

[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI baseia-se nos aspectos fundamentais no processo de acesso, aprendizagem e participação nos diferentes níveis e modalidades da Educação no país. Entre os objetivos anteriormente apresentados, destaca-se a importância da experiência proposta aos estudantes PAEE no âmbito institucional. E, especificamente, como o direcionamento dos saberes sobre a inclusão são apresentados e vivenciados no campo da formação de docentes, a fim de superar as perspectivas médicas, clínicas e psicopedagógicas, difundindo o modelo social⁹.

Estudos sobre a PNEEPEI apontam para a perspectiva da Educação Inclusiva assumida na política, seu potencial e como esta tem sido alvo de discussão de diferentes grupos (SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018; RIBEIRO; SILVA; MARTÍNEZ, 2021), assim como para o avanço, se comparada à anterior (de 1994), e o não retrocesso, caso comparada à forjada em 2020, via Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020b), que foi revogado ante a perspectiva de segregação e devido à sua inconstitucionalidade (BRASIL, 2023c).

Na contramão das discussões e pesquisas nacionais e internacionais acerca da Educação Inclusiva, o Decreto nº 10.502/2020 retrocede na perspectiva de segregação, sem a defesa efetiva da educação inclusiva em turmas regulares, somado ao processo de exclusão da pessoa com deficiência, já apontado em diferentes estudos e publicações (ROCHA; MENDES e LACERDA, 2021; FUMES; FERREIRA e PEDRAZA, 2022; KASSAR; LOCKMANN e REBELO, 2023).

O Decreto nº 6.949/2009 propõe, de forma específica, um sistema de ensino inclusivo com o olhar direcionado às barreiras impostas pelo meio. Ressalta-se que o decreto decorre da

⁹ Sobre o modelo social, é importante assinalar que, ainda no século XX, “a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente hostil à diversidade física.” (DINIZ, 2012, p. 16).

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário (BRASIL, 2009)¹⁰.

Em seu artigo 1º, consta:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

A legislação define as pessoas com deficiência como sujeitos impedidos por longo tempo, no âmbito sensorial, físico, intelectual ou mental. Estes, em interação com as barreiras sociais, têm sua participação efetiva impactada. Destaca-se também que houve um olhar para a pessoa com deficiência no contexto do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009).

Observa-se que não há, ao longo da história, uma concepção única de pessoa com deficiência ou das práticas em turmas regulares e especiais, que ainda hoje povoam o cotidiano e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE. Contudo, para o presente trabalho, as demais concepções de pessoa com deficiência e educação não serão aprofundadas.

Segundo Fumes, Ferreira e Pedraza (2022, p. 34):

Imersas nessas significações, quando nos remetemos à pessoa com deficiência, estamos pautadas na ideia de deficiência como uma condição biospsicossocial que compõe o sujeito, mas não o define. E, como não poderia deixar de ser, de uma pessoa que tem características próprias, construídas social e culturalmente e que, diante de algumas barreiras do ambiente, dos instrumentos e das atitudes de outros, podem apresentar dificuldades para realizar as atividades próprias de sua idade e contextos sociais e culturais.

Apesar dos múltiplos desafios encontrados no contexto educacional e na formação docente, é preciso considerar que a condição de deficiência do estudante PAEE é um aspecto que o compõe, mas não o define. Estas características próprias, por sua vez, ante as barreiras do meio, podem produzir dificuldades no desenvolvimento das atividades no contexto cultural e social.

Todavia, mesmo diante da PNEPEI e das demais legislações que preveem o direito ao sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008; 2009; 2015), assiste-se frequentemente à insuficiência da materialização do proposto, produto de sociedade capitalista e da ausência de um sistema de ensino que assegure a Educação Inclusiva. Tais reflexões são tecidas em face

¹⁰ Convenção acerca dos Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, realizada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, e promulgada no Brasil em 2008, via Decreto Legislativo nº 186/2008, que transformou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em ementa constitucional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 3 mar. 2023.

dos discursos discriminatórios e excludentes proferidos, reiteradamente, pelo ex-ministro da Educação, Milton Ribeiro¹¹ (Governo Bolsonaro, 2018-2022), com críticas à PNEEPEI e ao “inclusivismo”, em 9 de agosto de 2021, e ante os impactos já evidenciados na realidade escolar de muitos estudantes PAEE.

Neste cenário, o ex-ministro Ribeiro profere¹²:

Nós temos, hoje, 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência. O que o nosso governo fez: em vez de simplesmente jogá-los dentro de uma sala de aula, pelo “inclusivismo”, nós estamos criando salas especiais para que essas crianças possam receber o tratamento que merecem e precisam.

O trecho apresentado pelo então ministro da Educação é um marco de retrocesso diante das lutas e direitos sociais duramente conquistados pelo PAEE, juntamente com a retomada perversa da criação de classes especiais, o que priva os estudantes da diversidade existente na convivência escolar. O referido discurso foi alvo de críticas em diversos estudos acerca da inclusão na escola.

A Educação Inclusiva é trilhada num campo de forças e tensões, a depender dos grupos e da ótica de poder instituído, e esta pode ser precarizada em meio aos discursos de segregação (JANNUZZI, 2012). Adicionalmente, há a falta de recursos e incentivos efetivos na área da Educação Especial, como já apontado no relatório nacional da Comex/MEC (Comissão Externa de acompanhamento do Ministério da Educação, 2021)¹³.

Outro marco importante para a pessoa com deficiência foi a promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. A lei reafirma o direito à Educação, bem como avança e coaduna com a perspectiva de entender a pessoa com deficiência como aquela que possui um “impedimento” de longo prazo de diferentes naturezas, que, diante de uma barreira social, pode enfrentar obstrução na sua participação plena em condições de igualdade (BRASIL, 2015). Ainda, assinala as barreiras que podem obstruir sua participação no meio social, a saber:

¹¹ Entrevista concedida pelo ex-ministro da Educação Milton Ribeiro. Disponível em diferentes sites, a saber: Site BBC, disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58347504>>; Site Poder 360, disponível em: <<https://www.poder360.com.br/brasil/alunos-com-deficiencia-atrapalham-o-aprendizado-de-outros-alunos-diz-milton-ribeiro/>>; UOL, disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/08/17/romario-e-ministro-trocam-ofensas-apos-fala-sobre-alunos-com-deficiencia.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2023.

¹² Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

¹³ Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/12/04/ministerio-educacao-verba-educacao-inclusiva.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

urbanísticas; arquitetônicas; transportes; comunicações e na informação; atitudinais; e, ainda, as tecnológicas.

Com relação ao direito à Educação, no art. 28, a LBI determina:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...]

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2015).

A legislação propõe um sistema educacional inclusivo, ao longo da vida e em todos os níveis, a fim de alcançar o máximo de desenvolvimento do estudante, com base em suas necessidades, interesses e características. Torna-se essencial apreender quais as condições de materialização e organização do sistema inclusivo no país, visto que demandam uma rede de articulação efetiva para superar as barreiras instituídas no meio social e, consequentemente, escolar.

Além disso, promover/possibilitar aos estudantes materiais voltados ao desenvolvimento de aprendizagens específicas, com um currículo voltado para atender às necessidades de todo o PAEE. Adicionalmente, há críticas pela inconstante execução do previsto na legislação no âmbito da Educação Inclusiva, em meio a uma sociedade capitalista, imersa em princípios neoliberais e articulada com os interesses de organismos econômicos internacionais (FUMES; FERREIRA; PEDRAZA, 2022).

A legislação apresentada e as discussões assumidas apontam para a necessidade de repensar a estrutura escolar, a fim de garantir o direito à Educação. A legislação prevê e regulamenta recursos específicos e adequações necessárias para o atendimento das especificidades dos estudantes PAEE, a partir do currículo, metodologias, recursos e demais aspectos que contemplem as especificidades dos discentes na escola (BRASIL, 1996; 2015).

No âmbito da superação de barreiras e na busca da garantia da inclusão e aprendizagem escolar, entende-se que incluir envolve um processo que deve ser construído e constituído por toda a comunidade escolar, tendo em vista a responsabilidade do Estado em promover políticas específicas, com vistas a alcançar o acesso, a permanência, a aprendizagem e o

desenvolvimento do estudante com deficiência na escola. Assim, como aponta Mendes (2006), embora o acesso seja o primeiro passo para a inclusão, torna-se essencial a permanência e o sucesso da aprendizagem escolar.

Para Santiago e Fumes (2005), incluir o estudante com deficiência implica ir além de partilhar o mesmo espaço e vivenciar o conjunto de atividades comuns diárias, o que incorre na demanda de superar perspectivas simplistas de integração. Há a necessidade de deslocar o direcionamento pedagógico da escola para a criança, de modo que a instituição possa adaptar-se para atender às necessidades da criança, e não o inverso.

Segundo Santiago e Fumes (2005, p. 82),

[...] a escola para ser inclusiva e assim conseguir concretizar as metas a que se propõe, necessita de grandes modificações, de modo a romper com uma série de valores que tornavam intocáveis os elementos da sua organização, como, por exemplo, o currículo escolar, como também necessita expandir os seus limites para além dos seus muros, trazendo para o seu interior os pais dos seus alunos e a comunidade a que pertence, que podem colaborar nos seus serviços de apoio.

Assim, a educação escolar assume um espaço e um papel essencial no processo de organização da colaboração, a fim de que a inclusão ocorra de forma efetiva, para além dos muros da instituição. Nessa perspectiva, há uma delimitação clínica da diferença/deficiência diante de um padrão social posto como normalidade.

Para Pimentel, Santana e Ribeiro (2013, p. 54):

A abordagem clínica relaciona, então, a deficiência a um problema orgânico, enfatizando as limitações que derivam desta condição e que colocam o sujeito com deficiência numa condição diferente no exercício dos seus direitos. Entretanto, nas últimas décadas outro paradigma tem explicado a deficiência, entendendo-a com base numa concepção social sob a perspectiva de que os fatores orgânicos são potencializados pelo contexto social limitador. Assim, a condição de deficiência, ainda que vinculada a uma causa orgânica específica, relacionada a disfunções de ordem física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla, pode ser potencializada pelo contexto no qual o sujeito está inserido. (PIMENTEL; SANTANA e RIBEIRO, 2013, p. 54).

O paradigma clínico focaliza a questão orgânica, com ênfase na limitação que coloca o sujeito como diferente no contexto de seu meio e no exercício de seus direitos. Já o paradigma social reconhece o meio social como limitador e impeditivo do sujeito, visto que potencializa de forma efetiva a desigualdade da pessoa com deficiência.

A educação do estudante PAEE precisa superar perspectivas simplistas, discriminatórias e biologizantes (VIGOTSKI, 2021), bem como desvelar as práticas de exploração e da sociedade desigual e capitalista, as quais demandam diversos contextos de lutas sociais e espaços de poder. A escola, por sua vez, assume um papel fundamental na manutenção ou na

problematização da desigualdade e da exclusão social, com vistas a superar a perspectiva clínica/médica e alcançar uma prática baseada no social.

A legislação garante o direito ao sistema inclusivo, que impõe o direcionamento de políticas e práticas efetivas da Educação Básica até a Educação Superior. Contudo, incluir não se dá a partir de uma única proposta de recurso, de serviço ou de profissional, pois há demandas peculiares no âmbito dos materiais, currículos, recursos (humanos e materiais), avaliações e práticas.

Tem-se como exemplo uma demanda de determinado estudante PAEE por um recurso tátil ou auditivo para leitura e audiodescrição de tela/quadro, enquanto para outro, há a necessidade do uso da Libras, presença de intérprete e instrutor de Libras, bem como materiais visuais, entre outros elementos.

Seja qual for a especificidade do estudante PAEE, torna-se essencial o conhecimento efetivo da ZDI, a fim de planejar as atividades que contemplem de forma efetiva seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Há uma diversidade de opções teóricas, metodológicas e práticas que requerem o uso de tecnologia assistiva, adaptação/flexibilização curricular e metodológica e materiais acessíveis.

Inclui-se também a implementação do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), de coensino, apoio pedagógico, apoio especializado, cuidador e demais estratégias com o auxílio de profissional; além de alternativas pedagógicas que assumem perspectivas teóricas e metodológicas específicas, as quais não são o foco da discussão.

Torna-se urgente problematizar os programas escolares e de formação de professores, uma vez que o governo, em muitos momentos, formula propostas que se aproximam de perspectivas “naturalizadas” do aprender em determinado tempo e processo, a saber: “se liga”, “alfabetizar com sucesso”, “alfabetização na idade certa¹⁴”, entre outras políticas públicas educacionais que implicam determinados “modos” de ensinar e aprender na escola, os quais que tendem a impor o processo de alfabetização pautado pela idade biológica.

Nestes casos, não são considerados os aspectos sociais e a desigualdade educacional, bem como a acessibilidade e a inclusão, como foi visto no âmbito da pandemia (Covid-19).

¹⁴ Exemplos de programas desenvolvidos, via parceria entre os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de correção de fluxo, mas que não são tematizados/aprofundados, especificamente, desde o início do PRP, em 2018, formações do governo federal preocupadas com a temática da Educação Inclusiva, a fim de articular os diferentes sistemas de forma colaborativa.

2.3 A PANDEMIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na atualidade, vivencia-se uma sociedade capacitista, com propostas inclusivas que são ditadas por uma lógica meritocrata e capitalista de produção. Em contraponto, a legislação prevê uma “igualdade de oportunidades” que só amplia o fosso da desigualdade e implica ao sujeito a exclusiva responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Com o advento da pandemia Covid-19 (SARS-CoV-2), as medidas de prevenção de contágio e a ênfase no isolamento social (BRASIL, 2020a), a desigualdade educacional ficou mais acentuada no Brasil. A Covid-19 implicou o encerramento de aulas, tanto na educação Básica quanto na Superior, afetando mais de 90% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020).

No âmbito educacional, da Educação Básica à Superior, seguindo a mesma orientação de outros países, o Brasil autorizou a substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais, via Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediadas ou não pelo uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2020c). O Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE|CP), aprovado em 1º de junho de 2020, propôs o desenvolvimento de atividades específicas para cada modalidade e etapa de ensino, bem como o cômputo das atividades não presenciais para alcançar a carga-horária necessária e a reorientação do calendário escolar, enquanto durasse a pandemia (BRASIL, 2020b).

Durante esse período, o uso de plataformas e meios digitais, o envio de atividades impressas e o ensino via rádio, internet e televisão foram estratégias utilizadas e autorizadas como substitutivas ao ensino presencial, via Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020c).

Entretanto, mesmo antes do término da pandemia e com a falta de vacinação da maioria da população brasileira, houve o processo de retomada das atividades escolares no formato presencial. O fim da pandemia (Covid-19) só foi decretado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 5 de maio de 2023¹⁵, porém o Brasil encontrava-se num desgoverno que, como bem pontua Saviani (2020), mais parecia um aliado do vírus. Na prática, verificava-se um cenário de desigualdade no processo de vacinação, altos índices de contágio, surgimento de variantes, entre outras ocorrências.

Saviani e Galvão (2021), ao criticarem o “ensino” remoto, apontam que, mesmo sendo uma alternativa substituta ao presencial, demanda não só saberes específicos, mas também a disposição de equipamentos, aparelhos e conexão adequados. Os autores frisam que a forma de

¹⁵ Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ensino temporário, emergencial e substituto requer diversas condições primárias articuladas, como dispositivos, conexão, cobertura de sinal e saberes dos estudantes e docentes. Isso resultou no processo de exclusão de milhares de estudantes e na precarização do trabalho docente, somado, entre outros aspectos, à uberização¹⁶ do trabalho docente (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Além das críticas apresentadas, destacam-se as insuficiências que o ERE impõe para a Educação Pública, como a invisibilidade do PAEE e a necessidade de a educação especial, numa perspectiva inclusiva, assumir-se como princípio de todas as práticas e políticas no âmbito de todos os sistemas de ensino, especialmente durante a pandemia (Covid-19).

Ante os desafios desta (re)organização via ERE, destacam-se os grupos já vulnerabilizados socialmente, devido às desigualdades, dificuldades, fragilidades e à exclusão vivenciadas (UNICEF, 2021), as quais foram ampliadas na pandemia (MAGALHÃES, 2020; SANTOS, 2020a; SANTOS, 2020b; UNICEF, 2021; BOCK, *et al.* 2022), sobretudo dos estudantes PAEE (SANTOS, 2020a; FUMES; CARMO, 2021).

Para Santos (2020a), a quarentena¹⁷ por si é discriminatória, uma vez que gera maiores implicações e dificuldades a certos grupos que a outros. O autor anota que as pessoas com deficiência, de alguma forma, parecem experienciar uma “quarentena permanente”, ao considerar os diversos meios de dominação, como colonialismo, capitalismo, patriarcado e, sobretudo, certo tipo de capacitismo, a implicar discriminação e diferentes formas de confinamento social.

Em relação ao ERE, várias críticas são feitas ao expressivo investimento de gestores em contratação de meios digitais no setor privado, como, por exemplo, Fundação Lemann, Itaú Social, Google e Laureate (MAGALHÃES, 2020), sem trazer à discussão o contexto da acessibilidade e das condições pedagógicas, materiais e humanas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito da pandemia.

O ERE foi posto como emergencial no primeiro semestre de 2020 nos distintos sistemas e redes de ensino, da Educação Básica à Educação Superior, enquanto o movimento de retomada se deu de forma diversa. Por exemplo, na Educação Superior, algumas instituições do

¹⁶ De acordo com Venco (2019), a urberização constitui um processo de informalização do trabalho, no qual os trabalhadores são explorados ao máximo: ao tempo que assimilam o discurso meritocrata e neoliberal, perdem seus direitos, inclusive com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Teixeira (2022) aponta, entre outras características, a individualização, a informalização e a desregulamentação do trabalho docente, bem como o desmonte dos movimentos coletivos e sindicais dos docentes.

¹⁷ O termo quarentena foi utilizado para definir os processos de isolamento social, inclusive termos estrangeiros como *lockdown*, utilizados com ampla divulgação na mídia e em textos de divulgação científica.

Nordeste iniciaram o processo de retomada dos cursos e aulas da graduação em meados do primeiro semestre de 2022, como a Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), o Instituto Federal de Alagoas (Ifal) e a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Ufape), entre outras.

Já nas redes estadual, privada e municipal não houve o mesmo encaminhamento, uma vez que alguns retornaram antes, até mesmo sem a efetiva vacinação da maioria da população brasileira e sem a conclusão do ciclo vacinal, impactando na segurança dos estudantes e profissionais da educação.

Os sistemas de ensino seguiram caminhos específicos no desenvolvimento do ERE, bem como o exposto nos planos de retomada, como foi o caso dos municípios do interior, com uma retomada progressiva, na qual os estudantes PAEE são os últimos a retornar às aulas presenciais (SEMED – ESCOLA PESQUISADA A – AGRESTE, 2021; SEMED – ESCOLA PESQUISADA B – SERTÃO, 2021).

Tais indicativos implicam a seguinte problematização: por que o espaço educacional não pode ser retomado logo com os estudantes PAEE?

De acordo com Matos *et al.* (2020), as políticas educacionais podem ser revestidas de um discurso ideológico e político de modo a ocultar as contradições sociais reais que implicam a materialização das próprias políticas, as quais buscam falsear o real, presente nas políticas que visam promover a igualdade e combater o preconceito e a discriminação por meio da educação.

O Brasil atingiu a triste marca de 705.054¹⁸ mortes, impulsionada por omissão, pelo atraso para a compra de vacina e pelas poucas ações de incentivo à vacinação do povo brasileiro – marca do (des)governo Bolsonaro (2018-2023). De acordo com Saviani (2020, p. 9), o presidente da República agiu como “um aliado do vírus”.

A publicação dos “Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da Covid-19” aponta que a implementação de atividades “não presenciais” poderia constituir-se como uma grande oportunidade de reconstrução das maneiras de ensinar e aprender para todos os estudantes e, em especial, como uma oportunidade de melhoria de práticas de educação inclusiva. No entanto, com a finalização da situação de isolamento social e da obrigatoriedade do ERE, há grande probabilidade de os estudantes apresentarem lacunas significativas em seus processos de aprendizagens e habilidades sociais (Instituto Rodrigo Mendes, 2020).

¹⁸ Informação disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Ao considerar as particularidades da Educação Especial, o Parecer do CNE nº 5/2020 (BRASIL, 2020b) orienta que as atividades “não presenciais” para os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA) sejam aplicadas nas diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino e com iguais garantias de acessibilidade.

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados. (BRASIL, 2020b, p. 14).

Em meio às orientações, evidencia-se que na Educação Básica e na Superior, as instituições precisariam organizar e promover as “atividades pedagógicas não presenciais”, com o intuito de atender às especificidades dos estudantes com deficiência. Para tanto, deveriam também assegurar o desenvolvimento de estratégias que corroborem para o desenvolvimento de um ensino de qualidade para a pessoa com deficiência.

Em síntese, o cenário atípico e nunca vivenciado pela história da humanidade implicou processos e práticas que não garantiram o efetivo direito à Educação aos estudantes PAEE, o que reforça a necessidade de apreender as políticas de formação inicial de professores, com destaque ao PRP vivenciado na pandemia (Covid-19).

3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

A presente seção discorre sobre o PRP, o papel da Universidade e o impacto na formação docente. Inicialmente, discute o surgimento do programa no âmbito do Governo Federal e, em sequência, aborda o papel da Universidade e a formação docente na contemporaneidade, com reflexões específicas acerca da dimensão social, cultural e política no processo formativo do(a) pedagogo(a).

3.1 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO

Para tratar sobre o PRP, partilha-se do princípio da educação como uma política pública e, de forma essencial, um direito para todos, sem nenhum tipo de discriminação e/ou distinção. Para assegurar tal direito, torna-se fundamental (re)pensar as práticas pedagógicas, recursos, currículo, materiais, tecnologia assistiva, avaliação e, especialmente, a política de formação inicial de professores, a partir de uma formação comprometida com a diversidade humana.

Pesquisas têm constatado fragilidades na formação docente (GARCIA, 2013), apresentando diversas dificuldades que perpassam a realidade da prática docente e resultam na não atratividade da carreira docente, bem como em desafios que geram a precarização da inclusão na escola e na formação inicial dos professores.

No contexto de exploração e precarização do trabalho docente, diante da falta do cumprimento e de condições efetivas de trabalho em muitas instituições brasileiras, a Universidade é alvo de diversas medidas, como o sucateamento, os cortes de recursos e, ainda, a imposição de reformas no currículo da formação universitária, com implicações diretas na formação de professores.

As alterações curriculares na formação universitária envolvem desde a ampliação de até 40% da Educação a Distância (EaD) na carga horária total dos cursos presenciais, via Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019¹⁹, até a curricularização da extensão em 20% do total de horas do curso, por meio da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b).

¹⁹ Exceto cursos de medicina. Portaria revogou a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.sesesp.org.br/wp-content/uploads/2019/12/PORTARIA-MEC-N%C2%BA-2.117-DE-6-DE-DEZEMBRO-DE-2019.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2023.

Destaca-se ainda a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Este documento não focaliza a formação crítica e reflexiva do futuro docente, desconsiderando a formação com um viés também prático. Refere-se, portanto, a competências gerais e específicas que pouco favorecem uma dimensão formativa comprometida com a transformação social, sem menção à Educação Inclusiva ou Inclusão Escolar do PAEE como compromisso de estudo na formação docente.

O item V do artigo 14 contém os “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais”. Todavia, além de não apontar para a Educação Inclusiva como princípio, utiliza termos como “especial”, já em desuso na literatura recente, sem maiores aprofundamentos ou perspectivas da Educação Inclusiva na contemporaneidade.

Estudos e pesquisas desenvolvidas sobre a Resolução nº 2/2019 apresentam críticas ao documento (ACIOLLI; ROCHA; SILVA, 2023; XIMENES e MELO, 2022), as quais incluem: lesão à autonomia universitária; falta de discussão e articulação com a realidade regional; negligência à formação político-filosófica, sob a ótica do mercado; perspectiva neoliberal; ordenamento de um Estado mínimo; entre outras insuficiências.

Para Aciolli, Rocha e Silva (2023, p. 19):

É necessário afirmar que as prescrições curriculares como as que estão em questão são sabidamente território de fronteira e espaço de conflito, objeto entremeado de interesses políticos e sociais, instrumento de controle, fruto de tensões epistemológicas, mercantilistas, culturais e econômicas. A BNC-Formação se coloca como um documento que busca alinhar e prescrever que tipo de processo educativo os professores em formação devem passar e que projeto de nação o país deseja construir através desses professores. Dessa forma, a ação autoritária com que esse documento foi pensado, o silenciamento das entidades representativas, bem como dos intelectuais da área de educação, que há longas datas, fazem parte dos enfrentamentos em busca de melhores currículos e diretrizes para a formação docente de qualidade e uma educação mais justa, diz muito sobre o projeto de sociedade que se almeja. (ACIOLLI; ROCHA; SILVA, 2023, p. 19).

A BNC-Formação assume uma prescrição curricular que vai contra a política de formação defendida na contemporaneidade, dadas as dificuldades e a realidade desigual vivenciada nas práticas educativas. As autoras alertam sobre a ação autoritária e o silenciamento das entidades representativas, ante a imposição do documento supracitado.

Ainda segundo as autoras, “nessa perspectiva, os cursos que provêm a formação docente terão negadas as possibilidades de reflexão e liberdade para pensar as adequações regionalizadas” (ACIOLLI; ROCHA; SILVA, 2023, p. 29). Ademais, ressaltam a formação atrelada à BNCC da Educação básica, que também silencia a Educação Inclusiva.

A Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019) vai contra a defesa de uma formação docente comprometida com a reflexão crítica da leitura, da formação humana e da transformação da realidade vivenciada de exploração, exclusão e desigualdade da sociedade capitalista.

De acordo com diversas entidades nacionais²⁰, a Resolução nº 2/2019 e sua implementação

destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 2/2015. (Contra a descaracterização da Formação de Professores – Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 2 /2015).

Torna-se essencial entender as lacunas no âmbito da proposta de formação de docentes, as quais implicam uma perspectiva negativa e a precarização desta. Em suma, o documento retoma e aponta para perspectivas ultrapassadas, ainda recorrentes em grupos políticos do país.

Trata-se, portanto, de um cenário de reformulação e retrocesso, o qual tem origem numa imposição de ataques que emergem em um contexto político apoiado por governos de grupos direitistas conservadores. Não é um movimento novo, uma vez que assistimos nesse cenário de ataques às instituições e reformas pouco democráticas a um contexto de pós-golpe do Governo Dilma (2011-2016) – um golpe jurídico-midiático-parlamentar com a retirada da presidente Dilma Rousseff do poder (SAVIANI, 2020). “Após o golpe de 2016, legitimado pelas eleições de 2018, implantou-se no país um governo antipopular e antinacional que vem inviabilizando qualquer possibilidade de protagonismo do Brasil no cenário internacional” (SAVIANI, 2020, p. 14).

²⁰ Nota disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

O Governo Temer (2016-2018) não potencializou nem contribuiu com políticas de formação; ao invés, intensificou o congelamento dos investimentos na área da educação. Foi seguido pelo Governo Bolsonaro (2018-2022), que além de pouco se preocupar com as políticas de formação, realizou cortes significativos em bolsas de programas voltados à formação inicial. Foram governos que resultaram num processo de retrocesso efetivo nas políticas de formação inicial e continuada, constatado em diversos estudos (NOGUEIRA; BORGES, 2021; OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018).

O PRP foi gestado e concebido no governo Temer, seguido pelo governo Bolsonaro (2018-2022), que permaneceu atacando as instituições públicas e servidores e diminuindo consideravelmente as verbas e investimentos em educação. No rol das Políticas Nacionais de Formação Inicial dos Professores, o PRP surgiu em 2018, como política de formação federal, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018c), a fim de repensar a docência, a formação inicial e alcançar metas educacionais vinculadas no âmbito do currículo nacional da Educação Básica (BRASIL, 2018a).

O PRP propõe o aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura, visando possibilitar a aproximação do licenciando(a) com o campo de atuação. O texto da política favorece a ativa relação entre teoria e prática profissional, com o intuito de desenvolver projetos inovadores e promover o protagonismo nas redes de ensino público da Educação Básica (BRASIL, 2018a).

Ainda sobre os objetivos do PRP, de acordo com a Portaria nº 38/2018, o Programa Residência Pedagógica visa, no art. 2º, ao aperfeiçoamento da formação inicial, com o direcionamento e o desenvolvimento de projetos que favoreçam a relação entre a teoria e a prática profissional, assim como a adequação das propostas e currículos da formação inicial de professores, com base no proposto na BNCC (BRASIL, 2018a).

São objetivos do PRP:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018a).

O PRP destaca a ênfase ao campo da prática em relação à discussão teórica assumida no âmbito da formação docente. Assim, o PRP traz a premissa de aperfeiçoamento da formação, o foco na reformulação da formação, a adequação dos currículos e práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores, a partir da BNCC. Esta, aprovada em 2017, é um documento regulamentador dos currículos em todo o território nacional no âmbito das diversas áreas de conhecimento, com competências, eixos temáticos e habilidades para diferentes etapas da Educação Básica, bem como a tônica da inclusão na BNCC.

Tais objetivos remetem à necessidade de problematização e investigação dos indicadores de insucesso no processo formativo de docentes, bem como ao espaço do protagonismo diante de uma proposta previamente ajustada. Objetiva tensionar, precarizar e orientar a reformulação da formação inicial, sob a luz da BNCC (BRASIL, 2018a), já alvo de diversas críticas.

O PRP desenvolve as ações mediante a colaboração entre os diferentes sistemas de ensino (nacional, estadual e municipal), com a efetiva articulação entre a Instituição de Educação Superior (IES) e as instituições de Educação Básica. Nesse sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tornou público o edital nacional para que as IESs submetam projetos institucionais. Assim, as instituições agrupam a proposta da IESs e a inscrevem no edital nacional.

Após a aprovação dos projetos institucionais, há o processo seletivo dos professores (preceptores) e dos estudantes da graduação a partir do 5º período (ou que já tenha integralizado 50% do curso) para a composição dos núcleos do PRP.

O núcleo do PRP é formado por: Coordenador Institucional (docente vinculado à IES), que coordena todos os núcleos da instituição; Docente Orientador (docente vinculado à IES); Preceptor (docente da Educação Básica); e residente (discente da IES). Cada integrante do PRP desempenha funções específicas e pode atuar na condição de bolsista ou de forma voluntária. Cada núcleo é formado por um docente orientador (bolsista), três preceptores (bolsistas) e trinta residentes (sendo 24 bolsistas e seis voluntários) (BRASIL, 2018a).

A primeira versão da política se deu no governo Temer, via Edital Capes nº 6/2018, com a previsão de distribuição de 45 mil cotas de bolsas nas diferentes Unidades da Federação (UFs); quantidade justificada pela equiparação com o Programa de Iniciação à Docência (Pibid), via Anexo II do documento citado, a partir de nota explicativa da distribuição contemplando a equidade regional. Na região Nordeste, foram distribuídas 14.599 cotas de bolsas, com inscrição de 16.032 cotas solicitadas e homologadas pelo resultado final.

Na segunda edição do PPR, durante o governo Bolsonaro, houve um significativo corte de bolsas, via edital Capes nº 1/2020, em 2020, com a distribuição das respectivas bolsas nas diversas universidades: 30.096 cotas de bolsas disponibilizadas via edital para as diferentes UFs, com inscrição de 45.312 cotas de bolsas. O Nordeste teve 9.768 cotas disponibilizadas via edital e 17.136 propostas submetidas, implicando um corte drástico e um aumento de propostas inscritas, quando comparado ao montante da primeira edição do programa.

Os dados disponíveis nos Anexos II e III dos editais da Capes nº 6/2018 e nº 1/2020²¹, respectivamente, com a distribuição entre os estados do país e o quantitativo de cotas de bolsa, estão sistematizados e comparados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Comparativo de cotas de bolsa de residente por região/UF nos anos 2018 e 2020

REGIÃO	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSA (RESIDENTE)	
		Edital CAPES nº 6/2018	Edital CAPES nº 1/2020
Centro-Oeste	Distrito Federal	345	240
	Goiás	1.820	1224
	Mato Grosso	1.171	792
	Mato Grosso do Sul	1.509	1008
Total Centro-Oeste		4.845	3.264
Nordeste	Alagoas	959	648
	Bahia	3.654	2448
	Ceará	2.059	1368
	Maranhão	928	624
	Paraíba	991	672
	Pernambuco	1.872	1248
	Piauí	1.943	1296
	Rio Grande do Norte	1.335	888
	Sergipe	858	576
Total Nordeste		14.599	9.768
Norte	Acre	619	408
	Amapá	152	96
	Amazonas	1.703	1152
	Pará	1.071	720
	Rondônia	417	288
	Roraima	592	408
	Tocantins	584	384
Total Norte		5.138	3.456
Sudeste	Espírito Santo	728	480
	Minas Gerais	4.792	3192
	Rio de Janeiro	1.840	1224
	São Paulo	4.379	2928
Total Sudeste		11.739	7.824
Sul	Paraná	3.211	2136
	Rio Grande do Sul	3.494	2328
	Santa Catarina	1.974	1320

²¹ Editais disponíveis em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso realizado em: 10 ago. 2023.

Total Sul	8.679	5.784
Total Geral	45.000	30.096

Fonte: Editais da Capes, elaboração das autoras, 2023.

De forma geral, é possível notar que nos últimos anos houve uma redução significativa na quantidade de bolsas distribuídas em todas as regiões do país na segunda edição do PRP. Ou seja, ao invés de aumento, houve um decréscimo de 14.904 bolsas para residentes das licenciaturas nas diferentes unidades da federação, sem motivo evidente. Sobre isso, o Anexo III do Edital da Capes nº 2/2020 desvela uma inverdade quando diz: “A distribuição das cotas de bolsa na modalidade de residente foi realizada a partir do histórico de concessão de bolsas nessa modalidade em edição anterior do programa” (BRASIL, 2020c, p. 2).

Já em relação à organização do PRP, este segue estruturado em 414 horas, distribuídas em observação, planejamento, regência e avaliação. O total de horas do PRP segmenta-se em três módulos de seis meses, com o total de 138 horas cada, perpassando as ambientações, observações e regências (BRASIL, 2020d). Todas as horas são sistematizadas com base no Plano de Atividades, no projeto da IES e no subprojeto do Núcleo do PRP.

A distribuição da carga-horária segue estruturada em:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (Brasil, 2020d).

A ênfase na prática estabelecida em determinadas atividades é alvo de críticas em diferentes pesquisas (SILVA; CRUZ, 2018; COSTA; GONÇALVES, 2020), em virtude do engessamento imposto nas horas e respectivas atividades propostas. Em especial, por desconsiderar as especificidades regionais dos diferentes projetos e instituições, entre IES e Educação Básica.

Os contextos da política de formação inicial precisam assumir uma perspectiva crítica e reflexiva acerca do chão da escola (ANPED, 2018; PRADO e GOMES, 2021; COSTA; GONÇALVES, 2020), com foco na intervenção dos projetos situados na realidade escolar e comprometida com o contexto histórico, social e cultural, a fim de superar a perspectiva reprodutivista e fragmentada da teoria e da prática.

Já em relação às áreas prioritárias apresentadas no Edital Capes nº 1/2020, tem-se:

- a) **Áreas prioritárias de residência pedagógica:** Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

b) **Áreas gerais de residência pedagógica:** Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e **Pedagogia**. (BRASIL, 2020, grifos nossos).

Constata-se que existem áreas prioritárias que resultaram decisivamente na distribuição das cotas por núcleos nas diferentes IESs, evidenciando, assim, a necessidade de se refletir sobre uma área do conhecimento, ou mesmo sobre uma temática que pode sobrepor-se a outra, como na distribuição de cotas para os núcleos.

De acordo com Monteiro *et al.* (2020), o PRP constitui uma ação pedagógica significativa na busca da relação entre Universidade e Escola, a qual possibilita uma rica experiência profissional com o futuro campo de atuação docente. Machado e Castro (2019) também avaliam o PRP como importante no processo formativo, devido às experiências construídas no decorrer da formação inicial.

Adicionalmente, estudos como o de Mello *et al.* (2020) e Freitas, Freitas e Almeida (2020), sobre estudantes do curso de Pedagogia, destacam o potencial do PRP na formação. Segundo Mello *et al.* (2020), no rol das diretrizes e programas governamentais, especificamente no âmbito dos programas de formação inicial²², o PRP assume uma grande importância e abrangência nacional. Os autores apontam para a necessidade de entender sua pertinência, motivos, validade e a contribuição efetiva dos programas na formação do futuro docente.

No entanto, já é sabido que não basta simplesmente implantar um programa que os problemas estão resolvidos, mas é preciso entender os motivos para sua implantação, bem como avaliar seus impactos, sua pertinência, validade e contribuições efetivas no tocante ao processo formativo do futuro docente. (MELLO *et al.*, 2020, p. 520).

Os autores destacam que o PRP, como o estruturado em 2018, indica a possibilidade de refletir sobre o contexto real escolar ainda na licenciatura, bem como o potencial do programa, diante do avanço e da melhoria do ato educativo.

[...] a implantação de um Programa intitulado de Residência Pedagógica (PRP), que trouxe a oportunidade de avanços e de perspectivas para a docência, com uma mudança substancial e social, percebendo possibilidades para a melhoria do ato educativo na sociedade brasileira. (MELLO *et al.*, 2020, p. 522).

Pesquisas nacionais apontam que, apesar de o PRP ter surgido num cenário político nacional conturbado (2018), várias iniciativas ocorreram no país desde 2007, por meio de

²² Citam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP).

diversos projetos de lei, nos diferentes estados da federação, os quais assumiam desde uma perspectiva mais pragmática até uma abordagem mais crítico-reflexiva (SILVA; CRUZ, 2018).

Para os autores:

A primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria. Pelo PLS 227/07, a residência educacional teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. (SILVA; CRUZ, 2018, p. 230).

A proposta de desenvolver a residência pedagógica não é recente, seja como proposta ao longo da formação, seja posterior (recém-formados). Muitas iniciativas esbarraram em perspectivas pragmatistas de formação voltadas ao decorrer da formação, geralmente com propostas fragmentadas e isoladas – salvo poucas exceções²³. Estas, especificamente, aparecem em termos como residência docente, residência educacional, residência pedagógica e outros que assumem formatos aproximados à experiência da área e formação médica (SILVA; CRUZ, 2018).

Contudo, tais iniciativas nem sequer foram mencionadas, historicizadas, apontadas ou refletidas diante da proposição do PRP em 2018. Este silenciamento pouco favorece a compreensão e o estudo acerca da necessidade/demanda da política de formação inicial, bem como os pressupostos teóricos, epistemológicos e políticos do período de surgimento.

Ao apontar para a questão da imersão e prática, remete-se à concepção de uma prática fixada em um olhar utilitarista e pragmático. Assim, há o enfoque no processo de induzir o conteúdo e a formato das atividades, vinculando-os à reformulação do estágio e alinhando-os à BNCC, centrado no fazer metodológico-curricular, no ato pedagógico e numa formação com perspectiva essencialmente pragmática. Outro ponto de crítica reside no número de horas do programa, bem como das bolsas, que tendem a impulsionar a competição e nichos dentro da universidade e das escolas (SILVA; CRUZ, 2018).

Nessa esteira, pesquisas sinalizam para a precariedade do PRP no âmbito da configuração proposta pelo MEC. De acordo com Silva e Cruz (2018), o PRP representa uma

²³ As autoras apontam como exceção algumas propostas, a saber: Proposta de Residência Pedagógica, em 2012, vinculada à Unifesp, que articula a proposta a Pedagogia da Alternância; e o Programa criado em 2015 pela Capes, voltado para a posterior formação (recém-formados), no formato de especialização, entre o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte) e o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). As propostas não são contempladas e/ou mencionadas na perspectiva do PRP, em 2018, via Governo Federal (SILVA; CRUZ, 2018), visto que o documento não faz menção a nenhum programa anterior.

reforma na política de formação inicial, mas com um processo reduzido de indução referenciado pela certificação e currículo da Educação Básica.

Diante deste contexto, Costa e Gonçalves (2020) destacam a perspectiva pragmatista que o PRP tem assumido como política de formação de professores, além de partir de uma formação pautada por perspectivas reformistas e neoliberais, com a construção de um saber técnico e desarticulado das práticas humanas e sociais.

As autoras também advertem para questões como: a tendência de um possível sucateamento diante do corte de investimentos nas IESs; a culpabilização e a responsabilização da formação inicial pela má qualidade da educação no país; a desvalorização docente; e a concessão do público para o privado.

O movimento da crítica se dá ao passo que as IES proporcionam o conhecimento e a crítica, buscando entender a formação em sua totalidade, pautada por uma sólida formação e valorização docente (COSTA; GONÇALVES, 2020).

Diversas entidades nacionais²⁴ afirmaram que o PRP se constitui como um movimento que busca desestruturar e desconstruir projetos de formação inicial comprometidos com a atividade criadora e intelectual da formação docente, a saber:

O discurso de MEC/Capes que celebra a sinergia entre escola e universidade encobre o fato de que o Programa de Residência Pedagógica é uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. Isso tem efeitos profundamente desprofissionalizantes nos cursos de Licenciatura, seja por induzir que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas, seja porque a vinculação do Programa com a BNCC visa formar professores para uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar. (Carta de posicionamento das entidades – ANPED, 2018).

O documento ressalta a desprofissionalização dos cursos de formação inicial de professores, bem como a perspectiva de reprodução de forma acrítica e não autônoma, sem reconhecer as diferentes realidades da efetivação, em tempos e lugares, dos processos educativos. De acordo com Evangelista e Shenoma (2007), o processo de desqualificação

²⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); e a Rede Escola Pública e Universidade (Repu).

docente, tanto teórica quanto politicamente, e como a sobrecarga de trabalho impactam na saúde física e mental do docente.

Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica. (EVANGELISTA; SHENOMA, 2007, p. 537).

Assim, refletem sobre as implicações do trabalho docente, tendo em vista a sociedade capitalista desigual e a perspectiva neoliberal assumida. Especificamente, apontam para o desafio de desenvolverem a capacidade coletiva e de se constituírem como sujeitos históricos, capazes de se apropriar do conhecimento como direito social e da dimensão pública da escola, além de lutar para a socialização de bens materiais e culturais (EVANGELISTA; SHENOMA, 2007).

As críticas ao PRP apontam para a determinação dos currículos do curso de licenciatura pautados pela BNCC, a ênfase na qualidade da aprendizagem como resultado exclusivo do trabalho docente, a busca de resultados para a avaliação externa, assim como o foco na capacitação e atendimento de demandas de aplicabilidade de habilidades (COSTA; GONÇALVES, 2020).

Em relação às políticas públicas educacionais, o PRP está vinculado à Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2018a), no âmbito da formação inicial, e propõe o desenvolvimento de aprendizagens específicas para a prática docente, inserida numa sociedade capitalista, neoliberal e excludente, que visa à meritocracia e aos interesses hegemônicos do capital.

Assim, torna-se essencial entender a perspectiva assumida pelos projetos institucionais e os subprojetos, a fim de desvelar se estes reproduzem ou promovem espaços de formação crítica dos licenciandos na área da Educação Inclusiva.

Apesar das críticas tecidas nas pesquisas recentes, entende-se que os projetos institucionais precisam promover e potencializar o movimento de reconstrução e um planejamento comprometido com a reflexão crítica e a realidade institucional da IES e da Educação Básica.

Entende-se, ainda, o PRP como uma possibilidade efetiva e material de aprofundamento de estudos teóricos e de vivências na escola, a possibilitar um movimento de construção coletiva

como espaço de questionamento, pesquisa e proposição de práticas a partir da realidade estudada, ante o desenvolvido e experienciado na prática dos projetos e subprojetos do PRP.

Em síntese, considera-se a perspectiva de que o PRP pode ter um potencial significativo no caso de um planejamento efetivo e aberturas institucionais, comprometidos com a transformação da realidade de exclusão vivenciada na escola campo do PRP.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE, O PRP E O CURSO DE PEDAGOGIA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Superior assume, entre outras finalidades, a formação de diplomados em diferentes áreas do conhecimento, com o estímulo ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, espírito científico e a criação cultural, bem como a colaboração com a formação contínua e o aprimoramento da Educação Básica (BRASIL, 1996).

A Educação Superior precisa promover, no decorrer da elaboração e aplicação dos projetos, um processo de reflexão e criação crítica na formação inicial dos(as) licenciandos(as) na escola campo do PRP, a fim de superar perspectivas pragmatistas da formação docente, especificamente do pedagogo(a).

As discussões sobre a Pedagogia, a Educação e a Formação de Professores não são recentes (SAVIANI, 2009; PIMENTA, 2017). Entende-se que a educação e a formação docente devem ocorrer a partir de processo intencional, humanizador e sistemático, o qual não pode ser resolvido por um ensino domiciliar, ERE, ou mesmo distante das interações sociais, diversidade, acessibilidade e do convívio com o estudante PAEE.

De acordo com Saviani (2008, p. 102-103):

[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação.

Logo, a educação assume um papel essencial, especialmente na escola, constituindo-se como espaço principal e dominante para a educação como um processo de humanização e transmissão da cultura construída pela humanidade.

A educação pautada por uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008), como um ato intencional de transmissão de saberes para as novas gerações, das conquistas e cultura acumulada. Para o autor, o trabalho educativo consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica

e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 7).

De acordo com Saviani (2009), a formação deve promover não só condições efetivas, mas também recursos financeiros. O autor considera a educação como uma possibilidade efetiva e de máxima prioridade, a fim de promover processos de transformação social, além de defender a necessidade de se repensar as políticas assumidas e o corte de investimento diante de uma sociedade do conhecimento.

A profissão docente

[...] requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 14).

A diversidade de saberes constitui a ação docente. Há a necessidade de que a formação inicial esteja comprometida com o contexto escolar, com espaços efetivos de reflexão crítica e com a transformação concreta da realidade.

Em meio aos diversos saberes da ação docente, considera-se que os saberes sobre a Educação Inclusiva precisam compor, de forma comprometida, a formação, seja inicial e/ou continuada, como princípio formativo das vivências e reflexões, com o intuito de romper os processos de exclusão no meio social e educacional desigual, assim como assumir uma formação comprometida com a ZDI do estudante PAEE.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), anterior à Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019) já apresentada, regulamenta os cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, com saberes específicos voltados à Educação Especial, e as Diretrizes de Formação pedagógicas. Entretanto, mesmo com a obrigatoriedade apresentada na legislação vigente, bem como os saberes na área da Educação Inclusiva, pesquisas constataam a insuficiência da temática inclusiva na formação inicial do docente (MERCADO; PEREIRA; DIVINO, 2020; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010).

Ao pesquisarem o PPC da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Mercado, Pereira e Divino (2020, p. 310) observam:

É muito ingênuo, diante das análises realizadas nos PPC de licenciatura, atribuir o problema da inclusão escolar a uma resistência do licenciando por não se considerar apto ou preparado para ensinar ao estudante com deficiência, devido à pouca oferta do componente curricular Educação Especial. O problema da defasagem curricular envolve a necessidade de que outros professores do curso, além do responsável pelo componente curricular Educação Especial ou equivalente, incluam em seus estudos

teórico e práticos o ensino para a pessoa com deficiência.

Ante o apresentado, evidencia-se que não é possível atribuir o problema da inclusão ao estudante da licenciatura pelo fato de este não se sentir preparado, visto que os estudantes possuem pouca oferta sobre Educação Inclusiva nos cursos de formação. Tal questão, segundo as autoras, implica a necessidade de envolver a temática nos demais componentes curriculares.

Por não ser ingênua e ter o olhar direcionado ao currículo de formação de professores, entende-se a importância de problematizar quais saberes sobre a Educação Inclusiva estão sendo abordados ou silenciados no âmbito da formação inicial, além de constatar como os programas de formação, como o PRP, permeiam ações e práticas comprometidas com a Educação Inclusiva na formação inicial do licenciado(a) em Pedagogia.

O PRP e a formação docente estão em evidência no âmbito do desenvolvimento de práticas e escolas que possuem estudantes PAEE, assim como no meio social, o que torna fundamentais discussões e aprofundamentos ao longo dos momentos formativos. Embora o PRP integre a política de formação inicial de professores, os editais não apontam os saberes e a educação inclusiva como princípio dos projetos e subprojetos institucionais do PRP.

Reitera-se que o PRP está presente em todas as unidades da federação, com participação de IES das redes privadas e públicas de ensino. No Nordeste foram solicitadas 17.136 cotas de bolsas; desse total, apenas 9.768 foram contempladas, conforme já explicitado na seção anterior²⁵.

De todas as regiões brasileiras, o Nordeste foi a que alcançou a maior disparidade entre as cotas solicitadas mediante inscrição de propostas e as contempladas via edital, totalizando pouco mais de 50% das cotas solicitadas. Alagoas teve uma distribuição de menos de 50% das cotas solicitadas, a saber: 648 cotas de bolsas previstas e 1.320 cotas inscritas/solicitadas.

A Instituição de Educação Superior (IES²⁶) pesquisada foi contemplada com 240 cotas de bolsa, a segunda maior do estado²⁷, quando comparada com as cotas cedidas às outras IESs. A IES participou das duas edições do PRP, com o envio dos projetos institucionais e do curso de Licenciatura em Pedagogia. O projeto do Curso de Pedagogia perpassou a temática sobre a Alfabetização, com destaque para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento

²⁵ Editais disponíveis em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

²⁶ Por questões éticas, o nome da Instituição de Educação Superior (IES) não será divulgado.

²⁷ IES – Universidade Federal do Nordeste, 264 cotas; já o Instituto Federal do Nordeste, com 96 cotas; Faculdade do Nordeste e o Centro Universitário do Nordeste, com 24 cotas concedidas.

nas diferentes etapas da Educação Básica.

Desde a primeira edição do PRP, em 2018, o PRP contou com a composição de três núcleos, distribuídos entre: Agreste (*campus* I), Sertão (*campus* II) e Agreste (*campus* III). Em cada *campus* há um núcleo completo, com um docente orientador (bolsista), três preceptores (bolsistas), 24 residentes bolsistas e seis voluntários.

Já na edição de 2020, o PRP, com o mencionado corte, os diferentes *campi* receberam apenas um núcleo e, assim, distribuíram as cotas de bolsa proporcionalmente, entre os três *campis* (Agreste I, Sertão II e Agreste III). Nesse processo de redução, muitas universidades optaram por fragmentar os núcleos entre diferentes *campis*, como aconteceu na IES pesquisada. Além dos *campis* citados, o único que possui o curso de Licenciatura em Pedagogia é o da Zona da Mata (*campus* IV), porém este não realizou proposta de projeto para o PRP.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da IES surgiu no *campus* II (Sertão), autorizado pelo Decreto Federal de 26 de abril de 1995, com base no Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 109/94, de 8 de novembro de 1994 (PDI – IES PESQUISADA, 2005). O curso de Licenciatura em Pedagogia está presente nos seguintes *campis*: I, II, III e V²⁸. A IES desempenha um papel fundamental e de destaque na formação de professores no interior de um estado nordestino.

Em relação ao perfil do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) propõe que se tenha a docência como eixo norteador e base fomentadora na gestão, organização e participação nos diferentes sistemas educacionais, sejam públicos ou privados, em espaços escolares ou não escolares, além de o profissional poder desenvolver múltiplas competências para a problematização da realidade educacional (PPC – IES PESQUISADA, 2019).

O curso de Licenciatura em Pedagogia propõe como objetivo:

Possibilitar, ao futuro profissional da educação, uma formação para o exercício do Magistério da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas diversas modalidades da Educação Básica e para o desempenho de funções na área de apoio escolar e em demais áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos, na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino públicas e privadas, tendo à docência como base de sua identidade profissional. (PPC – IES PESQUISADA, 2019, p. 22).

Desse modo, o documento (PPC – IES PESQUISADA, 2017) apresenta os princípios norteadores da formação previstos nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia CNE/CP

²⁸ Excetua-se, apenas, o *campus* IV e o *campus* V.

Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que constitui a docência, os serviços e o apoio escolar, que demandam conhecimentos pedagógicos. Contudo, o PPC (IES PESQUISADA, 2017) não menciona o PRP, uma vez que a data da publicação é anterior à criação deste.

Já no Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2019-2024), o PRP é competência da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), no âmbito do acompanhamento e assessoramento da política de formação de professores, a saber:

3.2 Das ações da PROGRAD: ações em andamento por grau de importância

3.2.1 Ações Previstas para o Quinquênio [sic.] 2019-2024

[...] Assessoramento e acompanhamento aos Programas de Política Nacional de Formação de Professores. São eles: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e Programa de Residência Pedagógica – RP. (PDI, IES PESQUISADA, 2019, p. 41).

Nesse sentido, o PRP está incluído, junto com o Pibid, em Programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores desta instituição, com ações de acompanhamento e assessoramento de competência da Prograd. Em síntese, o PRP integra a proposta de planejamento da instituição, bem como permeia a ação formativa de parte significativa dos(as) licenciandos(as) no decorrer da formação em nível superior, possibilitando uma formação comprometida com a inclusão do estudante PAEE.

Adicionalmente, o PRP e a formação podem assumir uma perspectiva crítica e reflexiva, comprometida com o desvelamento e a apreensão da realidade desigual e excludente de exploração do capital, que implica processos de negação do direito à educação aos estudantes.

A seção a seguir, da Metodologia, descreverá o tipo de pesquisa, participantes, instrumentos, critérios de inclusão, exclusão, aspectos éticos da pesquisa, proteção dos dados, cronograma, recursos, bem como o processo de construção e análise do *corpus* empírico.

4 METODOLOGIA

Para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos já citados, a presente seção se debruça acerca do tipo de pesquisa, participantes, instrumentos, duração da pesquisa e questões éticas, pautada pela perspectiva da psicologia sócio-histórica de Vigotski (2009). Ademais, destaca-se a discussão sobre a construção, e a análise do *corpus* empírico, tendo por base os Núcleos de Significação e a Análise de Conteúdo Temática.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Pesquisar é uma atividade que demanda um compromisso efetivo do pesquisador em entender o lócus no qual a pesquisa se realiza, a partir da inquietação e da busca comprometida em apreender o movimento do conhecimento científico, bem como das implicações e atravessamentos do contexto social, histórico e cultural da produção, bem como da construção dos saberes na contemporaneidade, como permite a ótica teórica da psicologia sócio-histórica de Vigotski (2009).

Para Vigotski (2007), o método deve ocupar um espaço central e essencial, visto como algo não pontual e nem *a priori* ou *a posteriori* da pesquisa, mas sim como algo que, simultaneamente, é instrumento e resultado, pré-requisito e produto. Assim, a elaboração do problema e método se desenvolve de forma conjunta e articulada.

Em suma, o autor aponta que o método constitui todo o processo de produção de saberes, desde a escolha do objeto até a definição do problema, a elaboração do caminho, os instrumentos e a intervenção na realidade, a fim de produzir os saberes e elaborar as análises.

A escolha do método e do problema constitui um momento de extrema relevância. Por isso, as escolhas teórico-metodológicas assumiram o ir além das opções simplistas, contemplativas e de denúncia, as quais não põem em discussão a realidade desigual e excludente, imposta pelo sistema capitalista.

Por objetivar superar perspectivas e pesquisas que focalizam o resultado, a contemplação acrítica e a denúncia da realidade, a pesquisa do tipo crítica foi o caminho escolhido para ser trilhado com os participantes da pesquisa, a fim de superar as exposições simplistas e as pesquisas com vieses denunciativos, com poucas proposições sobre as vivências e temáticas em estudo.

Para Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), a pesquisa-ação do tipo colaborativa (pesquisa colaborativa) requer um processo de ouvir e compreender o outro, com o copensar sobre o agir,

pautada por um processo dialógico e dialético, a fim de reelaborar práticas cristalizadas e transformá-las. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa compactua com a perspectiva teórica assumida ao longo de toda a pesquisa, com o olhar e vivências direcionados ao processo de apreensão da realidade estudada.

Mais especificamente, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), assumida no presente estudo, corrobora o movimento de transformação da realidade e das práticas vivenciadas na realidade, bem como aponta para o movimento, não necessariamente ordenado e cronológico, da pesquisa como movimento de reflexão e reconstrução (LIBERALI, 2008; MAGALHÃES, 2009).

A PCCol propõe, especificamente, o movimento de transformação das práticas vivenciadas na realidade (LIBERALI, 2008; MAGALHÃES, 2009), com o intuito de romper as ações naturalizantes, individualistas e alienadas. Segundo Liberali (2008) e Magalhães (2009), a pesquisa crítica de colaboração é constituída por etapas específicas e não necessariamente cronológicas/ordenadas, a saber: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

De acordo com Liberali (2008), o descrever constitui na ação de descrição do processo, como e o que se faz. Informar envolve conhecer e questionar a vinculação teórica das ações vividas pelo participante. O confrontar refere-se ao questionar a ação do participante, visto que este é embasado em valores. Já o reconstruir se dá no processo de reconstrução dos fenômenos de forma consciente e crítica pelos participantes. Todas as etapas são vivenciadas com os participantes da pesquisa de forma conjunta, com destaque a todos os momentos do estudo, com o movimento de apreender as compreensões e os processos junto a eles.

Tais etapas ocorrem conjuntamente com a pesquisadora, colaboradores e os participantes, numa perspectiva crítica de colaboração, com base nas falas, documentos e estudos realizados com os participantes envolvidos na pesquisa, grupo de licenciandas do PRP, e diante das teorizações da psicologia sócio-histórica de Vigotski (2009).

Pretendeu-se, desta forma, desvelar as dinâmicas das estruturas sociais, com o foco na intervenção crítica na realidade da formação inicial dos participantes e na dimensão histórica e dialética das práticas vivenciadas pelos participantes do PRP.

As contribuições de Vigotski (2009), pautadas pelo materialismo histórico-dialético, propõem princípios fundamentais na pesquisa acerca das funções psicológicas superiores e, especificamente, nos métodos de pesquisas dialéticas, a saber: análise dos processos; proposta de explicação do fenômeno; e, ainda, a compreensão do problema do comportamento para o alcance da essência.

Deste modo, como ressalta Vigotski (2009, p. 481), “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”.

Considerando o exposto, a PCCol favoreceu o movimento de compreensão do pensamento das participantes e apreendeu o motivo que implicou a prática enunciada. Além disso, permitiu o movimento de reflexão acerca da realidade investigada e possibilitou desvelar as significações dos participantes acerca da inclusão e as práticas desenvolvidas, a fim de problematizar a realidade, com espaços de colaboração e interação efetiva entre participantes e pesquisadora.

4.2 LOCAL E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em uma IES do Nordeste, vinculada ao sistema de ensino estadual, com um grupo de 14 estudantes, inicialmente, e 13 estudantes²⁹, posteriormente, do curso de Licenciatura em Pedagogia, participantes do PRP, de forma virtual “remota”, em virtude da Covid-19³⁰.

À época da pesquisa, todas as participantes cursavam o primeiro curso de graduação, eram do interior e do gênero feminino. A continuidade da pesquisa, via *Google Meet*, se deu pela distância das participantes e pela necessidade de deslocamento, somado ao fato de que a população brasileira não estava então com o ciclo vacinal da Covid-19 concluído.

A pesquisa contou com a atuação e a colaboração direta da pesquisadora, que atuou como professora orientadora voluntária do PRP e promoveu ações de formação, reflexão e discussão em momentos síncronos e assíncronos, via *Google Meet*, desde o início do PRP em 2020.

Para fins de pesquisa, foram propostos momentos de reflexão e estudo sobre a psicologia sócio-histórica, inclusão e práticas de alfabetização.

A construção do *corpus* empírico se deu após a autorização do CEP/Ufal, entre dezembro de 2021 e abril de 2022.

²⁹ Uma estudante por motivos de doença não participou dos momentos seguintes da pesquisa, a saber: sessões reflexivas, cartas e relatórios.

³⁰ Mesmo após a retomada institucional para as atividades presenciais do PRP, a pesquisa seguiu de forma remota, em ambiente virtual institucional da IES pesquisada, por a população não estar com o ciclo vacinal concluído e como opção das participantes.

4.3 CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES

Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa foram: (1) ter cursado e sido aprovado na disciplina Educação Inclusiva; (2) ter atuado ou atuar com estudantes com deficiência durante o PRP. Já o critério de exclusão foi: (1) estar ausente em algum momento da pesquisa.

4.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa foi do tipo colaborativa crítica, com consulta às seguintes fontes: i) documentos do PRP: projetos institucionais do PRP e subprojetos do curso de Licenciatura em Pedagogia; ii) entrevistas semiestruturadas com os participantes do PRP (residentes/licenciandas do curso de Licenciatura em Pedagogia do PRP – ver roteiro no apêndice A); iii) relatórios/artigos dos participantes do PRP; iv) sessões reflexivas com as licenciandas (ver roteiro no Apêndice B e C); e v) cartas (ver roteiro no Apêndice D), produzidas pelas residentes³¹.

A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, com aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufal, via Parecer nº 5.163.285 (CEP/Ufal). A proposta de pesquisa foi submetida ao CEP/Ufal em 24 setembro e aprovada em 14 dezembro de 2021. A pesquisa ocorreu entre 14 dezembro de 2021 e 30 abril de 2022³², totalizando quatro meses de duração. Logo após a aprovação junto ao CEP/Ufal, todas as participantes assinaram a anuência com a pesquisa, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo A), bem como a autorização de gravação e o uso da imagem (Anexo B).

As entrevistas foram semiestruturadas (gravadas em áudio e vídeo, ver roteiro no Apêndice A), com a anuência das participantes, via *Google Meet*, realizada com 14 residentes (licenciandas) do curso de Pedagogia da IES pesquisada. Segundo Severino (2007), a entrevista possibilita ao pesquisador uma interação efetiva com o pesquisado, proporcionando apreender o que os participantes sabem, pensam, fazem, representam e argumentam. As entrevistas foram individuais, com agendamento prévio junto às licenciandas.

As entrevistas foram essenciais para conhecer as participantes, suas experiências

³¹A produção das cartas foi solicitada e entregue apenas em abril de 2022.

³²As entrevistas e sessões reflexivas foram até março de 2022, via *Google Meet*, com base no agendamento prévio e na disponibilidade de cada participante. Foram incluídas as cartas produzidas pelas pesquisadas e, por isso, o calendário foi ampliado para abril de 2022, para fins de recebimento dos relatórios e cartas supracitadas.

anteriores, suas vivências no âmbito do PRP e o estudo sobre a inclusão no âmbito das formações iniciais que possuíam. Possibilitaram às participantes um momento para abordar as práticas desenvolvidas na escola junto aos estudantes PAEE, via Ensino Remoto Emergencial (ERE) e com o movimento de retomada ao presencial, desde o observado na escola ao executado no âmbito do PRP.

Já as sessões reflexivas (Apêndice B) foram realizadas de forma individual e coletiva, com 13 participantes³³, via *Google Meet*, em dois momentos, a saber: (1) individual, via agendamento prévio com as participantes, com os movimentos de reflexão sobre o proposto e o vivenciado, bem como o processo de reconstrução; e (2) coletiva, organizadas em dois grupos, mediante a disponibilidade das participantes, com reflexões direcionadas à participação na pesquisa e sobre a vivência das participantes.

De acordo com Ibiapina (2008), as sessões reflexivas são um espaço para suscitar e desenvolver a consciência e o planejamento do trabalho docente, com foco da atenção das participantes e da pesquisadora. Na presente pesquisa, o instrumento favoreceu de forma efetiva a reflexão crítica sobre as práticas e o trabalho docente, na área da educação inclusiva.

No primeiro momento da sessão reflexiva individual, foram abordadas as significações dos conhecimentos e das práticas apresentadas e construídas no decorrer do PRP. As questões de reflexão visam entender o processo de planejamento e o movimento de (re)pensar as práticas vivenciadas na escola, junto aos estudantes PAEE, no âmbito do ERE e da retomada do contexto presencial.

Já as sessões coletivas (Apêndice C) foram um espaço de retomada e reflexão crítica das vivências propostas pelas participantes no decorrer do 3º módulo do PRP, contemplando as vivências na escola e na IES pesquisada. Foram propostas reflexões sobre a participação na pesquisa, a socialização entre os núcleos sobre o experienciado e as novas orientações acerca do proposto, bem como a reflexão estabelecida com as práticas vividas na escola campo do PRP, as práticas de exclusão e junto ao estudante PAEE.

As sessões reflexivas, tanto individuais como coletivas, visaram possibilitar um espaço significativo de reflexão sobre o vivenciado e de proposição das participantes, no sentido de orientação para as próximas ações junto ao PRP ou mesmo voltadas aos colegas da graduação.

Em relação aos documentos utilizados ainda no *corpus* empírico, destaca-se a

³³ Uma participante do *Campus* Sertão declinou das sessões reflexivas, em virtude de doença e tratamento de saúde.

proposição das cartas ao futuro(a) residente e/ou licenciando(a), via coordenação dos núcleos, como parte da pesquisa e forma de registro de todas as participantes do subprojeto de alfabetização – proposta que foi acolhida e solicitada como anexo ao relatório final do PRP (ver Apêndice D).

A proposição das cartas se deu com base na solicitação de uma escrita (à mão ou digitalmente) para um futuro residente e/ou mesmo colega da graduação, visto que as participantes, passado o momento de discussão e reflexão, poderiam ampliar as discussões acerca do vivenciado. Assim, foi proposto o movimento de reflexão sobre os aprendizados, desafios e, mais especificamente, a prática com o estudante PAEE, bem como a orientação das participantes acerca da inclusão na escola.

Em relação ao projeto institucional, os relatórios utilizados e as cartas³⁴ produzidas pelas praticantes foram incluídos como *corpus* empírico do estudo, caracterizando-se, portanto, como documentos da pesquisa. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), documento é qualquer registro escrito que pode ser usado como fonte de informação a respeito do que está sendo estudado – o que justifica a inserção dos projetos e relatórios institucionais no estudo.

Os projetos institucionais, subprojetos do curso de Licenciatura em Pedagogia e os relatórios dos participantes da IES, produzidos em 2021 e 2022, foram mapeados para a análise sobre a educação inclusiva apresentada e as práticas vivenciadas na turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

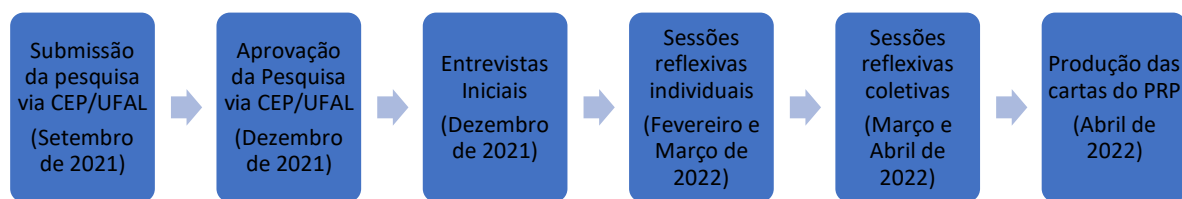
Os desafios do período e o formato assumido na pesquisa foram constantes, uma vez que em alguns momentos houve intercorrências como falta de conexão, necessidade de reagendamento, interrupção da entrevista por ausência de sinal por parte da participante e ocorrência de ruídos que prejudicaram a compreensão do áudio e o processo de transcrição das gravações.

A pesquisa assumiu o formato remoto em virtude de o ciclo vacinal não estar concluído na maioria da população brasileira, bem como pela possibilidade sinalizada pelas participantes de reunir o grupo de estudantes nas sessões coletivas, visto que muitos moravam em municípios circunvizinhos e dependeriam de transporte alternativo.

A Figura 1, a seguir, apresenta a síntese de cada etapa da pesquisa, procedimento e a ordem cronológica com mês e ano da pesquisa.

³⁴ O perdido da carta para o(a) futuro(a) residente foi instituído a partir da coordenação de área, suscitado com esta pesquisa, com o intuito de que as participantes escrevessem sobre o PRP, as aprendizagens e sobre a Inclusão do PAEE.

Figura 1 – Procedimentos da Pesquisa



Fonte: Autoras (2023).

A pesquisa foi executada com a realização de três momentos específicos, após a aprovação do CEP/Ufal: 1) entrevista com as licenciandas do PRP; 2) sessões reflexivas com os participantes da pesquisa (individuais e coletivas); 3) proposição das cartas produzidas pelas participantes. Já o projeto da IES e os relatórios finais foram analisados como *corpus* empírico da presente pesquisa.

Cabe ressaltar que houve momentos de discussão teórica sobre inclusão, com a participação de convidados, via *Google Meet*, bem como a publicação de livro com as participantes. Contudo, estes não foram incluídos nos procedimentos e análises, em virtude de não haver a aprovação do CEP/Ufal, bem como pela ausência de alguns estudantes nestes encontros, devido à instabilidade de conexão.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Como já explicitado, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e contou com a anuência, via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo A) e do Termo de Autorização de Gravação de imagem e som (Anexo B), de todas as licenciandas do curso de Licenciatura em Pedagogia, vinculadas ao PRP da IES, *Campus* do Agreste e do *Campus* Sertão Nordestino, além da autorização, via assinatura de Termo de Autorização Institucional (TAI, Anexo C), pelos diretores dos dois *campi* da IES pesquisada.

Em virtude da pandemia, o envio, a assinatura e o recebimento dos termos se deram via *e-mail* institucional e de forma presencial, ao critério das participantes.

Por questões éticas, os nomes das participantes e da instituição não foram divulgados, sendo atribuídos pseudônimos a elas. Não houve nenhum tipo de pagamento ou recebimento de pró-labore entre as participantes da pesquisa e a pesquisadora para a realização do estudo.

4.5.1 Riscos e benefícios

A pesquisa atendeu a todos os critérios éticos da Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 e a nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012; 2016), e suas complementares. Em relação aos riscos, os participantes foram informados que estes são mínimos, entre eles: sentir algum cansaço ao responder às questões presentes no roteiro de entrevista ou nas sessões reflexivas propostas; desconforto em ser filmado/gravado ou ao relatar informações pessoais a respeito de sua formação ou atuação no PRP; e constrangimento ao recusar ou desistir de participar da pesquisa.

Também se reiterou que a participação seria voluntária e que não haveria nenhum tipo de dano caso optassem por desistir de participar em qualquer momento. Diante de qualquer dano, toda a assistência seria prestada a cada participante.

Houve a desistência de uma participante no período/momento das sessões reflexivas, por questões de saúde. Combinou-se com as participantes que diante da identificação de sinais de desconforto, o momento seria interrompido e retomado somente se elas estivessem de acordo, ressaltando-se o direito das colaboradoras de deixar de participar da pesquisa.

Já em relação aos benefícios, a pesquisa promoveu a reflexão e a troca mútua entre participantes e pesquisadora, especialmente no momento das sessões reflexivas. Os resultados contribuíram com o processo de reflexão na elaboração/revisão dos Projetos Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IESs), bem como no planejamento e na elaboração dos programas de formação inicial de formação de professores da Educação Básica.

4.5.2 Confidencialidade

Os resultados seguiram os preceitos de respeito, privacidade, confidencialidade e integridade dos participantes da pesquisa, conforme preconiza a Resolução nº 466/2012, a nº 510/2016, e as complementares (BRASIL, 2012; 2016).

A gravação de todos os momentos da pesquisa ocorreu com o recurso de gravação da plataforma do *Google Meet*, com armazenamento direto no *Drive online* (institucional da Universidade Federal de Alagoas Ufal, protegido por senha).

Com a retomada das atividades presenciais e o encerramento da pesquisa, houve o armazenamento final no computador do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI/Ufal), também protegido por senha pessoal e acessado, exclusivamente, para fins de estudo e publicações, situado no prédio da Educação Física, na Av. Lourival Melo Mota, s/n,

Tabuleiro do Martins, Maceió – AL.

Os resultados foram utilizados, exclusivamente, para fins de pesquisa e publicação acadêmica. Os protocolos/gravações ficarão armazenados no computador do NEEDI/Ufal, protegidos por senha e à disposição das pesquisadoras por cinco anos, para estudos posteriores, sempre que respeitado o sigilo das informações. Após o período citado, os resultados serão destruídos.

4.6 ANÁLISE DO *CORPUS* EMPÍRICO

O *corpus* empírico foi construído a partir dos instrumentos já descritos e analisados, com base nos Núcleos de Significação (NSs) (OZELLA; AGUIAR, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015) e na análise de Conteúdo Temática (MINAYO, 2015), não como processos lineares e estanques, mas num movimento dialético. A análise com base nos NSs corrobora as teorizações da psicologia sócio-histórica de Vigotski (2009), além da PCCol, que propõe o processo de transformação da realidade e da pesquisa.

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 59), a ideia de significação “[...] remete à dialética que configura a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito ante a realidade na qual atua”. Nesse sentido, as significações integram de modo dinâmico e dialético, tanto os significados quanto os sentidos. Estes, por sua vez, são produzidos pelos sujeitos e mediados pelas relações com o outro num contexto social, histórico e cultural, diante do proposto e vivenciado no âmbito do PRP.

Os sentidos e os significados que compõem o universo das significações são construídos por meio de atos de pensamentos, sendo explicitados e apreendidos com e/na linguagem. As significações expressam as formas coletivas e subjetivas de sentir, agir e pensar do sujeito, marcadas pela contradição, por meio das relações culturais, históricas e sociais, atravessadas por determinações múltiplas da realidade concreta.

O NS é um processo de análise dinâmico que integra o empírico e possibilita, especificamente, o movimento de abstração, negação e desvelamento em direção ao concreto. O pesquisador precisa apreender o dito e o que não é dito, com o intuito de ir além do aparente e obter os significados e sentidos, nos quais são reveladas, de forma crítica, concreta e dialética, as condições objetivas, sociais, históricas e subjetivas, ou seja, os sentidos e significados construídos pelos participantes da pesquisa (OZELLA; AGUIAR, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Segundo Ozella e Aguiar (2013), a análise com base no NS se dá a partir da

sistematização de: (1) pré-indicadores; (2) indicadores; e (3) nos NSs. De acordo com os autores, os pré-indicadores são trechos das falas que compõem um significado, os quais expressam e carregam a totalidade, constituindo, assim, uma unidade de linguagem e pensamento.

Os indicadores são constituídos a partir do movimento de aglutinação dos pré-indicadores, seja no processo de complementação, seja na contraposição. Os NSs são construídos com base na síntese das mediações do sujeito, com o intuito de expressar o agir, o sentir e o pensar mediante um processo de articulação, essencialmente dialética, entre o concreto pensado e as zonas de sentido.

Nesse contexto, a análise do *corpus empírico* com base no NS foi um movimento essencialmente reflexivo, com aglutinação de pré-indicadores, construção de indicadores como síntese das mediações e construção de três NSs fundamentais para a apreensão dos sentidos e significados das participantes.

A análise com base nos NSs foi utilizada nas entrevistas iniciais, realizadas com as participantes em dezembro de 2021, sistematizadas em dois manuscritos, sendo um na modalidade de artigo e o outro como capítulo de livro.

O primeiro, (1) “Inclusão e o Programa Residência Pedagógica: significações de licenciandas sobre a inclusão do público-alvo da educação especial”, submetido e aceito como artigo na Revista Cocar³⁵ (Qualis³⁶ A2, ISSN: 2237-0315, ver Anexo D), possui análise dos seguintes NSs: i) incluir é não excluir, envolve estar, o direito e a participação; ii) incluir é entender a deficiência. O segundo, (2) “O programa residência pedagógica e a inclusão na escola: significações sobre as práticas observadas em tempos de pandemia (Covid-19)”, publicado no formato de capítulo de livro junto ao Edital Interno da EdUneal nº 52/2022³⁷, tem em seu *corpus* o seguinte NS: i) práticas observadas na Educação Básica durante a pandemia (Covid-19).

Os outros três manuscritos (artigos), desenvolvidos na modalidade de artigo, foram construídos por meio das entrevistas iniciais, sessões reflexivas (individuais e coletivas),

³⁵ Sobre a Revista Cocar, ver o site: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/187>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

³⁶ Qualis com base na avaliação publicada em 29 de dezembro de 2021, conforme notícia e lista no site: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-divulga-lista-preliminar-do-qualis>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

³⁷ Sobre o edital, disponível na página estadual da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), verificar o site: <<http://uneal.edu.br/documentos/category/348-edital-n-52-2022-editora-da-universidade-estadual-de-alagoas-eduneal-em-apoio-a-publicacao-de-livros>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

relatórios e cartas, embasados a partir da análise de conteúdo temática de Minayo (2015), a saber: (3) “Educação inclusiva, o programa residência pedagógica e a pandemia: reflexões sobre as práticas”, submetido e aprovado junto ao dossiê 71 sobre “Educação e Aprendizagem da Docência” da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade³⁸ (Qualis A2, ISSN: 2358-0194), composto pelas análises das entrevistas iniciais e as seguintes categorias temáticas: i) a pandemia (Covid-19) e a exclusão do PAEE; ii) a não adaptação das atividades como estratégia e recurso nas práticas desenvolvidas; iii) a adaptação como estratégias de ensino ao PAEE nas práticas desenvolvidas; iv) os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas com o PAEE. (4) “O programa residência pedagógica e a inclusão: o (re)pensar das residentes sobre as práticas vivenciadas”, submetido e aprovado na Revista Temas em Educação³⁹ (Qualis A4, ISSN: 2359-7003), a partir da análise das sessões reflexivas (individuais e coletivas), sistematizadas nas seguintes categorias temáticas: i) o (re)pensar a atuação do PRP com os estudantes PAEE; ii) a participação na pesquisa como movimento de reflexão; e (5) “Inclusão e o Programa Residência Pedagógica (PRP): reflexões sobre os relatórios e cartas produzidos pelas residentes”, submetido e aprovado na Revista Tempos e Espaços em Educação da UFS (Qualis A3, ISSN 2358-1425), com a análise dos relatórios e das cartas produzidas pelas participantes, sistematizado nas seguintes categorias temáticas: i) estudo da temática na formação e no PRP; ii) desenvolvimento de práticas com estudantes PAEE; iii) dificuldades e a exclusão dos estudantes PAEE.

De acordo com Minayo (2015), o procedimento de análise visa, principalmente, à exploração do conjunto de representações e opiniões sociais, com destaque para a dimensão sociocultural de um grupo que tem muitos pontos em comum.

Para alcançar a análise de conteúdo temática e a categorização, “[...] é importante garantir que as categorias (ou classes) sejam homogêneas. Em outras palavras, cada categoria deve ser obtida a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização” (MINAYO, 2015, p. 88).

A análise de conteúdo temática proporciona uma interpretação da dimensão sociocultural e, ao mesmo tempo, das singularidades próprias dos interlocutores. Estas, segundo Minayo (2015), se dão a partir de: (1) *leitura compreensiva do material selecionado* – que

³⁸ Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, disponível no site: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/announcement/view/503>>. Acesso realizado em: 21 fev. 2023.

³⁹ Revista Temas em Educação, verificar o site: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/issue/view/2847>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

consiste numa leitura exaustiva, com uma visão do conjunto e apreensão das particularidades, elaboração de pressupostos, classificação inicial e delimitação dos conceitos teóricos orientadores da análise; (2) *exploração do material* – momento em que será realizada a distribuição dos trechos, fragmentos ou frases pela classificação inicial, articulação da leitura com partes do texto de análise e, ainda, identificação dos núcleos de sentidos necessários para reagrupar os trechos e elaborar a redação do tema; e, por fim, (3) *elaboração de síntese interpretativa* – momento da redação em que se realiza o diálogo e a articulação com as questões, objetivos e pressupostos da pesquisa realizada.

A análise do conteúdo temática possibilita a construção e a organização do *corpus* empírico da pesquisa, com base em unidades de sentido, com os trechos/fragmentos dos resultados, agrupados em núcleos de sentido pela similaridade e, em sequência, uma categorização mais ampla, com as categorias temáticas (MINAYO, 2015). Aqui, especificamente organizados nos artigos 3, 4 e 5, com base nas entrevistas individuais, sessões reflexivas (individuais e coletivas) e relatórios e cartas produzidas pelas participantes.

Os dois métodos de análises, via NS e Análise de Conteúdo Temática, foram essenciais para a compreensão do fenômeno estudado, bem como para o processo de construção da tese, visto que não possuem incompatibilidade teórica e/ou metodológica, além de diversos estudos e pesquisas contemplarem diferentes abordagens de análise.

O uso das análises via NS viabilizou a apreensão dos sentidos e significados das participantes, algo apontado no foco da discussão, visto que melhor analisa o movimento do processo, as contradições e a apreensão das significações das participantes, tendo em vista o objetivo proposto nos manuscritos.

Já os demais resultados foram obtidos por meio da análise de conteúdo temática, por favorecer os objetivos expressos nos respectivos artigos, bem como por possibilitar uma análise e recorte do *corpus* empírico construído, dado o quantitativo de resultados construídos com a pesquisa.

O uso dos dois métodos de análise foi essencial para atender à questão proposta, ao objetivo e à construção do presente trabalho de tese, diante de um *corpus* empírico amplo e com um quantitativo expressivo.

Os resultados apontaram para o processo de formação inicial dos docentes e as políticas inclusivas na Educação Superior, considerando que se objetiva analisar, na perspectiva da pesquisa colaborativa crítica, as concepções e práticas de inclusão propostas pelas licenciandas de Pedagogia do PRP, a partir da colaboração crítica vivenciada nas ações do PRP.

A seção a seguir apresentará as análises do *corpus* empírico construído e organizado em cinco manuscritos, dos quais quatro são artigos e o outro é um capítulo de livro. Para tanto, apresentar-se-á, inicialmente, um olhar geral sobre o grupo do PRP e as participantes da pesquisa, a fim de situar os manuscritos que sucedem a discussão.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO *CORPUS* EMPÍRICO

A presente seção descreve e analisa o *corpus* empírico da pesquisa realizada. Para tanto, antes da apresentação do material construído, é essencial situar alguns olhares direcionados à temática do projeto do PRP, as turmas participantes da Educação Básica, o material construído e o material analisado na pesquisa, bem como o estado de avaliação das publicações até a data da defesa.

O tema do projeto do PRP foi voltado à Alfabetização, intitulado “Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia no Programa Residência Pedagógica”, com reflexões sobre as práticas de alfabetização e letramento em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Houve a distribuição de cotas de bolsa entre diferentes municípios do interior do estado pesquisado, a saber: *Campus* I, Agreste; *Campus* II, Sertão; e, por fim, *Campus* III, também Agreste, com a participação das residentes dos *Campus* II e III (Sertão e Agreste, respectivamente).

O grupo do PRP, vinculado ao Núcleo de Pedagogia, foi constituído por três coordenadoras (docentes orientadoras da IES), três preceptoras (docentes da Educação Básica) e trinta residentes (estudantes da graduação). Em virtude dos cortes das bolsas, houve a fragmentação do núcleo entre os três *campis* da IES, gerando a distribuição igualitária entre os três municípios. O núcleo iniciou as atividades em 1º de outubro de 2020 e seguiu até 31 de março de 2022, com duração total de 18 meses.

Do grupo do PRP citado, participaram da pesquisa, inicialmente, 14 residentes que se autodeclararam do gênero feminino, com idades entre 21 e 25 anos, todas vinculadas ao primeiro curso de graduação e que residiam no interior do estado pesquisado.

No decorrer da pesquisa, houve a desistência de uma participante devido a questões de doença, finalizando-se a pesquisa com 13 participantes: quatro do *Campus* do Sertão e nove do *Campus* do Agreste, com atividades nas Escolas B e A, respectivamente. Todas as participantes tinham, em suas respectivas turmas, estudantes PAEE, conforme a informação inicial das docentes orientadoras.

Em relação à vivência das participantes em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, apenas cinco participantes indicaram tê-la, a saber: Acácia (Programa de Iniciação Científica – Pibic), Girassol (Pibic), Iris (1ª edição do PRP, Monitoria Acadêmica e Projeto de Extensão), Melissa (Pibic) e Orquídea (Projeto de Extensão da Instituição). Somente duas declararam que

temáticas na área da inclusão constavam nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, a saber: Íris (Monitoria Acadêmica) e Orquídea (Projeto de Extensão da Instituição).

Com relação à intervenção nas turmas e com os estudantes PAEE, em turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, todas as ações do PRP foram vivenciadas em instituições da rede pública municipal de ensino, nomeadas de escola A, no município do Agreste, e escola B do Sertão. Estas ações tiveram duração total de 414 horas, distribuídas em três módulos de seis meses, com 138 horas em cada.

As práticas desenvolvidas pelas participantes ocorreram de forma remota, via ERE, com atividades síncronas e assíncronas, via *WhatsApp*, trilhas (entrega de atividades impressas) e encontros por *Google Meet*⁴⁰; e pessoalmente, após a retomada das atividades presenciais na escola campo do PRP.

O quadro 2, intitulado “Sobre os manuscritos e os principais resultados”, a seguir, revela os títulos e as revistas/editoras em que foram publicados e/ou submetidos os manuscritos, bem como os núcleos e/ou categorias e os principais resultados da pesquisa.

Quadro 2 – Sobre os manuscritos e os principais resultados

Nº	TÍTULO	MANUSCRITO	TIPO DE ANÁLISE	NÚCLEOS E/OU CATEGORIAS ANALISADAS	PRINCIPAIS RESULTADOS
1.	INCLUSÃO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SIGNIFICAÇÕES DE LICENCIANDAS SOBRE A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Artigo: Revista COCAR ISSN: 2237-0315 Submetido: 31/10/2022 Aprovado: 13/2/2023	Núcleo de Significação (OZELLA; AGUIAR, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO 2015)	Núcleos de Significação: i) Incluir é não excluir e envolve o direito e a participação; ii) Incluir é entender a deficiência.	Evidencia que as participantes possuem significações que focalizam a perspectiva clínica da pessoa com deficiência.
2.	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO NA ESCOLA: SIGNIFICAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS OBSERVADAS EM TEMPOS DE	Capítulo de Livro – Editora da Universidade Estadual de Alagoas (EdUneal) Submetido: 20/2/2023 Aprovado: 1/7/2023	Núcleo de Significação (OZELLA; AGUIAR, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO 2015)	Núcleo de Significação: i) Práticas observadas na Educação Básica durante a pandemia (Covid-19).	Aponta as significações das participantes que focalizam os processos de exclusão vivenciados por muitos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

⁴⁰ Exceto a escola B, que não realizou atividades via *Google Meet*.

	PANDEMIA (COVID-19)				
3.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS	Artigo: Revista Educação e Contemporaneidade (FAEEBA) ISSN: 2358-0194 Submetido: 16/2/2023 Aprovado: 26/7/2023	Análise Temática (MINAYO, 2015)	Categorias Temáticas: i) A pandemia (Covid-19) e a exclusão do PAEE; ii) A não adaptação das atividades como estratégia e recurso nas práticas desenvolvidas; iii) A adaptação como estratégias de ensino ao PAEE nas práticas desenvolvidas; iv) Os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas com o PAEE.	Registra as diferentes práticas desenvolvidas na escola campo do PRP, com e sem adaptações específicas, bem como o trabalho solo e a responsabilização do docente e das estudantes nas vivências na PRP.
4.	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO: O (RE)PENSAR DAS RESIDENTES SOBRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS	Artigo: Revista Temas em Educação (RTE) ISSN: 2359-7003 Submetido: 31/1/2023 Revisões Requeridas: 9/7/2023	Análise Temática (MINAYO, 2015)	Categorias Temáticas: i) O (re)pensar a atuação do PRP com os estudantes PAEE; ii) A participação na pesquisa como movimento de reflexão.	Apresenta o reconhecimento da exclusão vivenciada pelos estudantes PAEE nas escolas campo do PRP, além de reconhecer a importância da pesquisa. Indica que não foi suficiente para o desenvolvimento de práticas inclusivas no PRP.
5.	INCLUSÃO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP): REFLEXÕES SOBRE OS RELATÓRIOS E CARTAS PRODUZIDOS PELAS RESIDENTES	Artigo: Revista Tempos e Espaços em Educação REVTEE ISSN 2358-1425 Submetido: 28/6/2023 Aprovado: 16/8/2023	Análise Temática (MINAYO, 2015)	Categorias Temáticas: i) estudo da temática na formação e no PRP; ii) desenvolvimento de práticas com estudantes PAEE; iii) dificuldades e a exclusão dos estudantes PAEE.	Destaca os limites e as possibilidades do estudo da inclusão ao longo do PRP e, ainda, remete ao silenciamento, em algumas cartas e relatórios, acerca das práticas, inclusão e exclusão do PAEE na escola campo do PRP.

As autoras, (2023).

Como já descrito nas seções anteriores, o quadro apresentado detalha o processo de submissão e avaliação dos manuscritos. E, ainda, aponta para as análises, núcleos e/ou categorias, além de expor os principais resultados da pesquisa.

A presente seção segue com a apresentação dos quatro artigos e de um capítulo de livro, na íntegra e na formatação específica dos respectivos periódicos e editora universitária. O formato assumido facilitou, de forma expressiva, a devolutiva para as participantes da pesquisa, realizada de forma individual e via *e-mail*, bem como o processo de divulgação do *corpus* empírico para a comunidade acadêmica em geral.

5.1 ARTIGO 1 – PERIÓDICO – COCAR

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. V.00 N.00 Mês./Mês./ Ano p.

ISSN: 2237-0315

Inclusão e o Programa Residência Pedagógica: significações de licenciandas sobre a inclusão do público-alvo da educação especial

Inclusion and the Pedagogical Residency Program: undergraduates' significations about the inclusion of special education target audience

Samara Cavalcanti da Silva
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
São João/PE, Brasil

Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Maceió/AL, Brasil

Resumo

O presente artigo objetiva apreender as significações acerca da inclusão apresentada pelas licenciandas participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), no âmbito da Pandemia (Covid-19). Para tanto, a pesquisa foi do tipo colaborativa, com quatorze participantes do PRP, vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia de Universidade Pública Estadual do Nordeste, com a realização de entrevistas iniciais, durante o mês de dezembro de 2021. O *corpus* foi construído com base na entrevista semiestruturada, pautada em uma perspectiva teórica da sócio-histórica e nos núcleos de significação (NS). Assim, evidencia-se que as residentes possuem significações que focalizam a perspectiva clínica da pessoa com deficiência, bem como a naturalização e a invisibilidade, diante dos processos de exclusão vivenciados pelas crianças com deficiência no âmbito da pandemia (Covid-19).

Palavras-chave: Covid-19; Pandemia; Exclusão.

Abstract

This article aims to apprehend the meanings of the inclusion presented by the participating students from the Pedagogical Residency Program (PRP), considering the Pandemic (Covid-19) context. Therefore, this collaborative research was carried out with fourteen students of the Teaching Degree in Pedagogy course, who are PRP participants of a Public State University in the Northeast of Brazil, with initial interviews during December 2021. The corpus was constructed based on the semi-structured interview, from a theoretical perspective of the socio-historical and signification (NS) nuclei. Thus, it is evident that the residents have significations that focus on the clinical perspective of the disabled person, as well as naturalization and invisibility, in the face of the processes of exclusion experienced by children with disabilities in the pandemic (Covid-19) context.

Keywords: Covid-19; Pandemic; Exclusion.

Reflexões Iniciais

Historicamente, a educação da pessoa com algum tipo de deficiência ou diferença foi marcada pela negação, invisibilidade, exclusão e segregação, a partir de práticas que não reconheciam ou pouco comprometidas com a diversidade, especificidades linguísticas, identitárias e culturais no meio social. Um contexto social essencialmente desigual, marcado pela exclusão e segregação das pessoas que fugiam do padrão de “normalidade”, pautado em uma perspectiva clínica que não coaduna frente ao olhar atual para a diversidade e o direito à inclusão na contemporaneidade.

Na atualidade, o Brasil reconhece, por meio da legislação, a Educação para todos e como um direito humano (DECLARAÇÃO, 1948; BRASIL, 1988; 1996), além de reconhecer como crime as práticas de exclusão e negação de matrícula na escola regular ao público-alvo da Educação Especial (PAEE)⁴¹. Entretanto, o cenário atual segue com marcas de exclusão social, sobretudo, da pessoa com deficiência, visto que são postas à margem de uma vivência social (MARCO, 2020). E, especificamente, partimos das teorizações da psicologia sócio-histórica, ao apontar a deficiência como um fato social, bem como por romper as perspectivas biologizantes (VIGOTSKI, 2019).

De acordo com Vygotsky (1989), há dois tipos de deficiência: a primária (orgânica) e a secundária (social). Segundo o autor, a deficiência é entendida como um produto das condições sociais “anormais”, nas quais a deficiência secundária, construída socialmente,

⁴¹ Uso do termo Público-alvo da Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, BRASIL, 2008), o que envolve: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como altas habilidades/superdotação.

assume um maior limite que a primária, de causa orgânica. Nesse contexto, torna-se indispensável perceber que incluir o estudante PAEE não se restringe ao simples acesso à matrícula do estudante, mas perpassa processos de continuidade, desenvolvimento e aprendizagem que garantam a participação crítica e ativa nas práticas escolares e sociais.

A legislação brasileira prevê o direito de todos à Educação e à superação de barreiras (BRASIL, 1988; 2015) da pessoa com algum tipo de deficiência, superdotação/altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Além da adequação de currículo, metodologias, avaliação e formação inicial e continuada, atenta à diversidade e inclusão do estudante PAEE, desde a Educação Infantil (BRASIL, 1996), bem como a superação de perspectivas simplistas e descontextualizadas das situações sociais e históricas de exclusão do PAEE.

Contudo, na contramão de investimentos em políticas de formação inicial comprometidas com a autonomia crítica e reflexiva na construção de propostas formativas no âmbito da formação docente, o governo federal lançou, em 2018, o Programa Residência Pedagógica (PRP). O PRP propõe, dentre outros objetivos, o aprimoramento da formação inicial e a relação entre a teoria e a prática no âmbito da atuação profissional, com ênfase na indução de adequações das propostas pedagógicas e da inserção do currículo da formação inicial às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Entretanto, pesquisas apontam para as insuficiências tanto do PRP quanto da BNCC, mas que não serão o foco de discussão do presente artigo.

Além disso, especificamente na segunda edição e execução do programa, via Edital nº 001/2020 - PRP da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), e na Portaria nº 259/2019 CAPES/ Ministério da Educação (MEC), houve a imposição das medidas de distanciamento social e fechamento das escolas da Educação Básica e da Superior, que implicaram no desenvolvimento das atividades de forma “remota” a partir do ensino “remoto” emergencial, em virtude do advento da pandemia SARS-CoV-2 (Covid-19). De acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 38), “o ensino ‘remoto’ é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita”. Contudo, os autores apontam para o processo de exclusão vivenciado por grande parte da população no período da Pandemia (Covid-19).

Torna-se essencial pontuar que, mesmo a educação sendo um direito do estudante, frente ao contexto de desigualdade social, fechamento das escolas e as implicações financeiras de ausência de trabalho, recursos de interação, internet e demais condições de acompanhamento, esse direito foi decisivamente afetado, especialmente na participação dos estudantes PAEE nas aulas, com o foco no estudante pelo seu sucesso ou insucesso no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O primeiro caso de Covid-19 no Brasil foi noticiado em meados do mês de fevereiro de 2020. Diante da necessidade de adoção de diversas medidas de prevenção de contágio, como medidas de isolamento social e fechamento de escolas, foi realizado o redirecionamento e possibilidade de alteração de calendário, com fins de ensino emergencial, mediados pelas tecnologias (BRASIL, 2020). O Brasil soma, em 23 de outubro de 2022, a triste marca de 687.680 vidas perdidas para a Covid-19⁴², diante de uma vacinação que ainda não acontece para toda a população brasileira, que neste momento não conta com vacinação para menores de 3 (três) anos. Em especial, mesmo com a retomada das atividades presenciais no contexto escolar, o término da pandemia ainda não foi apontado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Tal indicativo aponta para a desigualdade e falta de estrutura política em nosso meio social.

Diante do apresentado e, principalmente, do contexto de execução do PRP em tempos de Pandemia, o qual impôs medidas de distanciamento social e o acesso dos estudantes aos meios de comunicação e informação, buscamos apreender: quais as significações acerca da inclusão apresentadas pelas licenciandas em Pedagogia, participantes da escola campo do PRP?

Assim, a pesquisa objetiva apreender as significações acerca da inclusão apresentada pelas licenciandas participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), no âmbito da Pandemia (Covid-19). Para tanto, a pesquisa foi do tipo colaborativa, na perspectiva teórica da psicologia sócio-histórica, com a aplicação de entrevista inicial com quatorze licenciandas em Pedagogia participantes do PRP, de uma instituição pública de

⁴² Dados organizados via consórcio de veículos de imprensa. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/10/23/brasil-tem-media-movel-de-69-vitimas-diarias-de-covid.ghtml>. Acesso realizado em: 24 out. 2022.

Educação Superior do Nordeste, com a realização de entrevistas iniciais, via *Google Meet*, durante o mês de dezembro de 2021.

O presente artigo segue estruturado em quatro seções. A primeira discorrerá acerca do caminho metodológico e analítico de construção do *corpus* empírico da pesquisa. Já a segunda apontará para a análise do *corpus* empírico da investigação proposta, com base em 2 (dois) NS, a saber: i) *Incluir é não excluir, envolve estar, o direito e a participação*; e ii) *Incluir é entender a deficiência*. Na terceira, será apresentada as considerações finais do estudo realizado. E, por fim, a última seção discorrerá as referências citadas no decorrer do artigo.

Caminho da pesquisa

Para responder à questão de pesquisa e alcançar o objetivo supracitado, a pesquisa foi colaborativa. A pesquisa crítica de colaboração objetiva, principalmente, as transformações nas práticas desenvolvidas e na realidade de forma geral (LIBERALI *et. al*, 2008; MAGALHÃES, 2009), com intuito de romper as ações individualistas, naturalizantes e alienadas. Nesse contexto, a pesquisa parte de um estudo mais amplo, com aplicação de entrevista inicial e sessões reflexivas, entre os meses de dezembro de 2021 e março de 2022. Para fins da análise das significações, o foco serão as entrevistas iniciais, realizadas via *Google Meet*, durante o mês de dezembro de 2021, que totalizam onze horas e quarenta e nove minutos de gravação, os quais foram transcritos na íntegra.

A entrevista inicial foi realizada individualmente a partir de um roteiro semiestruturado no qual envolveu os saberes e as experiências vivenciadas no âmbito do PRP, com quatorze licenciandas vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia de Universidade Pública do Interior do Nordeste, sendo cinco do *Campus* do Sertão e nove do *Campus* do Agreste. Todas as participantes atuaram com estudantes do PAEE, vinculadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o PRP. De acordo com Severino (2007, p. 124), a entrevista proporciona ao pesquisador uma interação com o pesquisado, com vistas a “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. Assim, entrevistas com as residentes foram realizadas, em ambiente virtual institucional, via *Google Meet*.

O grupo de licenciandas em Pedagogia era composto, inicialmente, por trinta estudantes, sendo 24 (vinte e quatro) bolsistas e 6 (seis) voluntárias, distribuídas geograficamente entre: dez no *Campus I*, Agreste; dez no *Campus II*, Sertão; e dez no *Campus III*, também Agreste. Mas, apenas quatorze estudantes atenderam, no período da pesquisa, aos critérios de inclusão dos participantes, a saber: ter cursado e sido aprovado na disciplina Educação Inclusiva; observação e/ou atuado com algum estudante do público-alvo da Educação especial.

Por questões éticas, o nome das participantes não será divulgado, foram atribuídos pseudônimos, a saber: Acácia, Angélica, Camélia, Dália, Girassol, Hortência, Íris, Lis, Margarida, Melissa, Orquídea, Rosa, Tulipa e Violeta. Assim, os nomes citados das professoras e estudantes PAEE serão também preservados, com a atribuição de pseudônimos aos mesmos. A pesquisa atendeu aos critérios éticos da Pesquisa com Seres Humanos, diante da aprovação do Comitê de Ética da UFAL, via Parecer nº 5.163.285 (CEP/UFAL), bem como todas assinaram a anuência com a pesquisa, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

Todo o *corpus* empírico oriundo da entrevista inicial foi construído e analisado com base nos Núcleos de Significação (OZELLA, AGUIAR, 2013). Nesse contexto, o Núcleo de Significação (NS) constitui um processo de análise dinâmico, que integra o empírico, bem como o movimento de negação, abstração e até o desvelamento em direção ao concreto. Nesse processo, o pesquisador deve apreender o dito pelo sujeito e, ainda, entender o que não é dito, a fim de ir além do aparente e apreender os processos de construção de sentidos e significados, relevando de forma crítica e concreta, a dialética das condições sociais, contextuais, históricas e subjetivas dos sentidos e significados construídos pelo sujeito (OZELLA, AGUIAR, 2013).

Para tanto, Ozella e Aguiar (2013) apresentam que a análise dos resultados da pesquisa será com base na sistematização dos: pré-indicadores, indicadores e nos núcleos de significações. Segundo Ozella e Aguiar (2013, p. 305), “os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Já os indicadores constituem-se no processo de análise e, especificamente, no movimento de aglutinação dos pré-indicadores, com vistas à

complementação ou até à contraposição. Em relação aos núcleos de significação, estes são construídos a fim de sintetizar as mediações do sujeito, nas quais expressam suas formas de sentir, agir e pensar, com um processo de articulação dialética do concreto pensado às zonas de sentido.

Em síntese, a análise com base nos Núcleos de Significações coaduna com as concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e com as teorizações da psicologia sócio-histórica de Vigotski (2009), bem como com o tipo de pesquisa colaborativa crítica que permeia o processo de transformação da realidade e da pesquisa, com ênfase nas categorias: sentidos e significados.

O Grupo pesquisado e a escola campo do PRP: breve contextualização

As participantes da pesquisa são vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição de Educação Superior do Nordeste, todas as quatorze participantes são do gênero feminino e estudam o primeiro curso de Educação Superior. Apenas três das quatorze participantes relataram alguma experiência com a sala de aula, anterior ao PRP, a saber: Angélica, Melissa e Violeta. Já em relação aos estágios curriculares, apenas Hortência e Iris já tinham cursado todos, em período anterior ao PRP.

Sobre a participação de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, cinco participantes pontuaram a participação, a saber: Acácia (Programa de Iniciação Científica - PIBIC), Girassol (PIBIC), Iris (1º Edição do PRP, Monitoria Acadêmica e Projeto de Extensão), Melissa (PIBIC) e Orquídea (Projeto de Extensão da Instituição). Apenas duas participantes apontaram temática na área da inclusão nas ações/participações na área, a saber: Íris (Monitoria Acadêmica) e Orquídea (Projeto de extensão da Instituição).

Ao indagar sobre a idade das licenciandas, evidenciamos que elas possuem a faixa etária entre 21 e 25 anos, com atuação específica em turmas entre o 2º e 5º anos do ensino fundamental. Inicialmente, todas as estudantes estavam inseridas nos grupos de interação com a turma de forma remota, em virtude da Covid-19, com início de observação e intervenção de forma remota, que culminou em momentos de observação e de intervenção, realizadas em contexto híbrido (remoto e presencial), em ambos os municípios.

Significações sobre a Inclusão na ótica das licenciandas do PRP

A presente seção apresentará os NS que foram construídos a partir das entrevistas iniciais com as residentes do PRP, com o movimento de análise e estruturação, totalizando 143 (cento e quarenta e três) pré-indicadores, 8 (oito) indicadores e a sistematização de 2 (dois) NS, a saber: i) *Incluir é não excluir, envolve estar, o direito e a participação*; e ii) *Incluir é entender a deficiência*.

Significações das licenciandas sobre a Inclusão do PAEE

No decorrer da entrevista inicial, diversas questões foram apresentadas para as participantes, a fim de apreender as significações das mesmas sobre a inclusão e os saberes necessários ao desenvolvimento de práticas inclusivas em contexto da Covid-19. Para tanto, serão apresentados dois NS construídos com o *corpus* empírico, bem como a apresentação dos indicadores e de alguns pré-indicadores para exemplificar e descrever a aproximação com as significações acerca da temática em estudo.

Assim, o foco da seção buscará descrever e explicar as significações acerca da inclusão observada na escola campo do PRP, diante da pesquisa realizada com as participantes, pautadas nas teorizações sócio-históricas. Dessa forma, entendemos que os sujeitos são constituídos e atravessados por diversas determinações, em um contexto social desigual e de exploração. Ambas as instituições são da rede pública municipal e possuem desafios reais, impostos pelo contexto de distanciamento e, em seguida, retomada ao contexto presencial, período atípico do cenário brasileiro.

Incluir é não excluir, envolve o estar, o direito e a participação

O primeiro NS é intitulado “Incluir é não excluir, envolve estar, o direito e a participação”, com o total de 4 (quatro) indicadores e 52 (cinquenta e dois) pré-indicadores, a saber: 1) “Incluir é não excluir, não basta matrícula, estar na sala, legislação e só colocar o aluno na escola. É preciso incluir de fato e em tudo”, indicador composto por 17 (dezessete) pré-indicadores; 2) “É preciso sentir-se bem, em um ambiente bom/seguro, com estratégias que instiguem a participação do estudante PAEE”, indicador formado por 10 (dez) pré-indicadores; 3) “Acessibilidade na metodologia, infraestrutura e material”, indicador constituído por 10 (dez) pré-indicadores; e, por fim, o indicador 4) “Incluir é

garantir o desenvolvimento, o atendimento especializado e o direito à educação”, formado por 15 (quinze) pré-indicadores. Para ilustrar, serão apresentados os indicadores e alguns dos pré-indicadores do corpus empírico construído.

O primeiro indicador “Incluir é não excluir, não basta matrícula, estar na sala, legislação e só colocar o aluno na escola. É preciso incluir de fato e em tudo” aponta para a necessidade de ir além da presença e/ou matrícula já garantida e instituída como direito, com ênfase no fato de que a inclusão não se materializa apenas pelo direito à matrícula, acesso e à legislação. Além disso, refletir acerca das significações no sentido do direcionamento para as práticas pedagógicas nas quais incluam, verdadeiramente, os estudantes PAEE, seja em sala virtual ou remota, como é possível identificar nos pré-indicadores, abaixo:

Tem que ser uma inclusão completa, que ela teja ali inteira e não porque tem que tá, porque a lei manda. Acho que a inclusão seria isso, ela tem que estar ali porque é uma inclusão e não porque a lei mandou botar ela ali, acredito que seja isso, a inclusão (Angélica, Entrevista, 2021, p. 10).

Então, tem tudo isso na inclusão né, não é só dizer a... O aluno está matriculado na sala de aula regular e ele está lá. E o que é que ele tá aprendendo e absorvendo da escola? Então, inclusão é isso! (Iris, Entrevista, 2021, p. 15).

Pode parecer óbvio, mas, seria não excluir né, não excluir a criança daquele processo ali de socialização, de interação com as outras crianças (Orquídea, Entrevista, 2021, p. 11).

Incluir é trazer essa pessoa pra o... Pra esse contexto, no caso, incluir a pessoa com deficiência na sala de aula, é trazer ela pra sala de aula, seja virtual ou seja presencial (Hortência, Entrevista, 2021, p. 18).

Nesse sentido, as marcas do contexto histórico da educação no país apresentam movimentos de exclusão e a ausência do direito à educação (JANNUZZI, 2012), diante de perspectivas que incluem controle de corpos e normalização dos espaços e instituições. Nesse contexto, entendemos que o direito precisa ser reafirmado e problematizado no âmbito das condições reais, materiais, pedagógicas e imateriais do estudante PAEE aprender e desenvolver em conjunto com todos, sem a “métrica do outro”. Envolve partir dos saberes essenciais para a sua vida em sociedade e com valores pautados na dignidade humana.

Os sentidos apresentados são de incluir na perspectiva de superação de ações simplistas de presença e garantia efetiva de inclusão, mas, ao mesmo tempo, impõe a necessidade de afirmação ao direito de estar e participar em ambiente escolar, visto que

há grupos e iniciativas que buscam legitimidade de retomada às classes e escolas especiais, as quais negam ao estudante PAEE o direito de estar e partilhar espaços com os outros nas escolas e turmas regulares, como o exposto no Decreto nº 10.502/2020 que, atualmente, está suspenso, pela sua perspectiva inconstitucional (BRASIL, 2020).

Adicionalmente, discursos proferidos de exclusão e que os estudantes PAEE “atrapalham” as salas regulares, são de “impossível convivência”, pelo Ex-Ministro de Educação Milton Ribeiro⁴³, em 19 de agosto de 2021, foram amplamente divulgados, período que já tinha sido considerado a inconstitucionalidade do decreto citado. Assim, reiteramos a necessidade de afirmação de um direito tão fundamental, ao passo de ter indicadores e grupos no país que não corroboram com o direito e a importância da inclusão na escola regular. Ao passo que torna-se essencial problematizar, inclusive, o direito à frequência no contexto educacional e, especialmente, diante da Pandemia (Covid-19).

Já o segundo indicador intitulado “É preciso sentir-se bem, em um ambiente bom/seguro, com estratégias que instiguem a participação do estudante PAEE”, corrobora com o primeiro, ao passo de apresentar que não basta estar no ambiente escolar, mas perpassa a vontade de participar e a existência de um ambiente de acolhimento, como é possível verificar nos pré-indicadores, a seguir:

E, de... Eu acho que mais que incluir é se sentir segura e entenda que ela realmente está incluída, que ela não tenha medo, de... Não tenha medo, não tenha receio de ir aquele lugar, porque ele não vai, não vai poder participar” (Acácia, Entrevista, 2021, p. 14).

De como seria um ambiente que esse aluno se sentisse bem, como esse aluno seria desenvolvido de modo pleno, né?! (Camélia, Entrevista, 2021, p. 10).

Eu tenho que trabalhar com ele junto com os demais, sem fazer.... Que, não é porque, tipo assim, sem fazer com que ele sinta... Que não queira participar, eu tenho que trazer o meu aluno pra que ele tenha vontade de participar (Lis, Entrevista, 2021, p. 18).

Mas, trazer ela de fato, pensar em estratégias que... Que melhorem as atividades para que a criança também possa participar, mas, que não seja do tipo de não isolar a criança, não! Eu tenho que fazer só essa atividade só pra aquela criança e aquelas outras atividades, pra as demais (Melissa, Entrevista, 2021, p. 24).

Nesse contexto, os pré-indicadores sinalizam as perspectivas de desenvolvimento pleno, de estar na sala e envolvido no contexto, sem restrição de atividades, com a

⁴³ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/08/17/romario-e-ministro-trocam-ofensas-apos-fala-sobre-alunos-com-deficiencia.htm>>. Acesso realizado em: 24 out. 2022.

promoção da participação de forma efetiva, sem isolar a criança e potencializar a interação, através de estratégias e recursos. Assim, os sentidos e significados partilhados pelas participantes denotam o contexto social de exclusão do direito à convivência e diferentes contextos de exclusão na escola. Não basta estar presente, torna-se essencial participar de forma efetiva, com a eliminação das barreiras reconhecidas na legislação brasileira (BRASIL, 2015). Contudo, o ambiente acessível precisa ser pensado e as estratégias de atender a todos, independentemente da condição ou necessidade específica, devem ser pensadas *a priori*.

E, especificamente, ao demarcar a exclusão e um sentimento de não inclusão existente, visto que a inclusão deve garantir a efetividade do processo de ensinar e aprender, com a adequação de metodologias, currículo e recursos (BRASIL, 1996), com condições reais de acesso, permanência e aprendizagens dos estudantes PAEE incluídos nas turmas regulares. Mas, ainda marcada pela contradição, ao passo de vivenciar uma sociedade desigual, visto que reconhece a não acessibilidade das atividades e aulas para todos(as).

Assim, os pré-indicadores sinalizam o direcionamento para a dimensão das estratégias para que os estudantes PAEE também possam participar e aprender. Contudo, torna-se essencial pensar em condições reais para a materialização do direito à educação de todos os estudantes, visto os aspectos que não podem ser desconsiderados nas práticas, quantidades de estudantes para o processo de alfabetização, encaminhamento de materiais de apoio para docentes e estudantes de forma digital, acesso ao espaços, plataformas de comunicação e interação disponíveis, formação acerca da temática e, especialmente, recursos acessíveis ao PAEE no contexto da Pandemia (Covid-19).

O terceiro indicador nomeado “Acessibilidade na metodologia, infraestrutura e material” aponta para a acessibilidade em diversos aspectos em um contexto de exclusão vivenciado pelo estudante PAEE, como é possível identificar em alguns dos pré-indicadores a seguir:

Mas, mediante as especificidades dele né, eu sou diferente nisso, por exemplo, é um aluno com deficiência é... Física, ele vai ser tratado diferente porque ele vai precisar utilizar uma rampa, talvez, em alguns momentos, ele vai precisar de alguém que empurre a cadeira, se é uma cadeira de rodas (Acácia, Entrevista, 2021, p. 14).

Mas, ter, realmente, na prática né, essa inclusão desde a infraestrutru... A infraestrutura como eu falei (Camélia, Entrevista, 2021, p. 10).

É, a gente também falou sobre inclusão, no quesito de ambientes né, como rampa... Rampa pra cadeirantes né [...] (Dália, Entrevista, 2021, p. 12).

Porque muitos lugares não dá essa acessibilidade né, na nossas ruas, em toda cidade, não tem essa questão da inclusão. Então, para mim é... Acessibilidade para todos em qualquer lugar e em todas as questões (Rosa, Entrevista, 2021, p. 12).

Nesse contexto, as participantes apontam para a necessidade de acessibilidade em todo lugar, todas as questões que perpassam as infraestruturas, materiais e práticas desenvolvidas. Assim, ressaltamos que a acessibilidade arquitetônica, material e, mais especificamente, o rompimento de barreiras é de extrema relevância e previsto na legislação vigente (BRASIL, 2015). Entretanto, precisamos romper com a perspectiva de acessibilidade exclusiva para a pessoa com deficiência, a fim de avançar para a perspectiva do cuidado com todos, em um meio social sem barreiras que impliquem na não participação de todos, seja a acessibilidade para o estudante do PAEE ou outro estudante/visitante que precise de cuidados.

Assim, evidenciamos a importância de inverter a lógica social e promover a acessibilidade em todo lugar em todas as questões, como sinaliza Rosa. E, em tempo, a acessibilidade deve perpassar como uma necessidade humana, antes mesmo de existir a presença de estudante PAEE, além de reconhecer que todo estudante PAEE tem o direito ao ambiente acessível e implica em um cenário de distanciamento social em virtude da Covid-19, com uma diversidade de materiais pedagógicos produzidos que precisam ser disponibilizados e acessíveis para o PAEE.

E, por fim, o quarto indicador “Incluir é garantir o desenvolvimento, o atendimento especializado e o direito à educação” sinaliza a ênfase no desenvolvimento do estudante PAEE, e, para tanto, aponta para o direcionamento da educação como direito à educação, ao atendimento especializado, como é possível identificar os pré-indicadores, abaixo:

É preciso sim, um atendimento especializado, um direcionamento, pra que... Pra incentivar esse aluno, pra ajudá-lo a se desenvolver (Girassol, Entrevista, 2021, p. 16).

O... O aluno ele tem o direito de educação, a educação efetiva e de qualidade (Margarida, Entrevista, 2021, p. 21).

De ver todo o aparato legal que tem, para as crianças com deficiências, quais são os seus direitos é... Conhe... Buscar conhecer mais, né (Melissa, Entrevista, 2021, p. 26).

Olha, a inclusão é algo que pra mim, ela é... Não pode ser deixada de lado, porque assim, todos tem o seu direito né e de aprender e se desenvolver né junto com os demais (Tulipa, Entrevista, 2021, p. 15).

Em suma, o direito a uma educação inclusiva deve perpassar vários fatores e contextos de influência que precisam ser problematizados nas práticas cotidianas, ao passo de valorizar e conhecer o direito previsto na legislação (BRASIL, 1988; 1996), que por sua vez inclui e demanda à necessidade estar junto, com aprendizado e desenvolvimento efetivo. Os sentidos e os significados das participantes do PRP apontam para o direito, acessibilidade e atendimento educacional especializado previstos na legislação educacional, mas em tempo, a contradição de apontar que não basta o direito, mas também a necessidade de problematizar como esse direito é materializado nas práticas escolares e ao mesmo tempo negado em tempos de Pandemia, com o “ensino remoto emergencial”, bem como as perspectivas de entender o estudante PAEE na sala, na perspectiva das participantes.

Incluir é entender a deficiência

Já o segundo NS intitulado “Incluir é entender a deficiência” é constituído por 4 (quatro) indicadores e 91 (noventa e um) pré-indicadores. Os quatro indicadores são: 1) “inclusão deve promover e chegar ao mesmo desenvolvimento dos outros sem deficiência, tem que ser trabalhado para ser capaz de fazer o que os outros fazem (ou mais capaz), comparação entre os estudantes”, com 14 (quatorze) pré-indicadores; 2) “Dar maior atenção para evoluir no aprendizado para fazer o estudante aprender, um olhar fixado”, com 10 (dez) pré-indicadores; 3) “conhecer os tipos de deficiência, características para de cada deficiência”, com 32 (trinta e dois) pré-indicadores; e, por fim, o último indicador 4) “comentários recebidos pelas estudantes sobre os estudantes com deficiência ou impressões das residentes sobre as crianças”, com 35 (trinta e cinco) pré-indicadores.

O primeiro indicador intitulado “Inclusão deve promover e chegar ao mesmo desenvolvimento dos outros sem deficiência, tem que ser trabalhado para ser capaz de fazer o que os outros fazem (ou mais capaz), comparação entre os estudantes”, como é possível identificar em alguns pré-indicadores, a seguir:

Não é porque ela tem, não é porque ela é uma criança com deficiência que ela precisa ser tratada com... Querendo ou não, com prioridades. Ela é uma criança da forma como os outros, e a prioridade que eu acredito que ela tem que ter é, assim, um pouco mais de estudo pra que consiga desenvolver ela. Mas, não como se ela fosse... Ah, não porque ela tem deficiência, não porque.... Não, ela é uma criança, ela tem

que tá alí na sala pra ser uma inclusão verdadeira e não para tá alí só como um bonequinho lá atrás (Angélica, Entrevista, 2021, p. 10).

E, também, dentro da sala de aula, desenvolver atividades que eles possam é... Estar em um nível é... Como os outros alunos né, eu acredito que seja mais ou menos por aí (Camélia, Entrevista, 2021, p. 10).

É ver ele como um sujeito que é capaz de realizar atividades que os demais alunos que não tem nenhum tipo de deficiência também realizam, né? (Girassol, Entrevista, 2021, p. 17).

É uma pessoa que é mais capacitado do que a gente, muito mais capacitado, porque apesar de tudo que aconteceu, apesar de é ser autista de ter uma deficiência mental, é de... Enfim, tá alí lutando, lutando para se desenvolver, lutando para estudar, né. Então, a gen... Acredito que inclusão é isso! (Dália, Entrevista, 2021, p. 15).

Os trechos acima sinalizam o direcionamento de atividades pedagógicas que consideram o estudante PAEE que podem chegar ao mesmo desenvolvimento dos demais. Nesse sentido, corroboram na dimensão de “capacidade”, “superação”, “apesar da” deficiência, sob a comparação do desenvolvimento de estudantes não PAEE, com o olhar da deficiência como trágica, “a pesar de ser”, com a ênfase na superação pessoal, assume uma perspectiva que desconsidera a deficiência como um marco social (VIGOTSKI, 1989).

O indicador apresentado remete a uma dimensão compensatória, com o foco no estudante PAEE se desenvolver como os outros, a partir de maior atenção, sendo esses mais capazes, apesar da “limitação”. Assim, as perspectivas que mesmo reconhecem o direito, acabam reproduzindo discursos de corpo e normas sociais assistenciais. E, especificamente, por desconsiderar as perspectivas de desigualdade que é estruturada e ao mesmo tempo estrutura a sociedade de classe.

Já o segundo indicador “Dar maior atenção para evoluir no aprendizado para fazer o estudante aprender, um olhar fixado para uma atenção/observação maior, ferramentas e estratégias específicas” sinaliza para uma atenção a mais, para o estudante PAEE aprender, como segue nos pré-indicadores abaixo:

Então, assim, é eu também dar uma atenção pra ele, conseguir trabalhar com ele, fa... Ajudar ele a evoluir na sua aprendizagem. Então, isso pra mim, seria incluir. E não só deixar ele lá na sala de aula... (Lis, Entrevista, 2021, p. 19).

E... A... A gente tem um aluno alí que demanda né, de uma... De um olhar é... Vamos dizer assim, fixado alí um pouco mais nele, em algumas questões! (Margarida, Entrevista, 2021, p. 20).

Sabemos que a criança consegue né, é preciso daquela instrução a mais, mas, ela consegue (Melissa, Entrevista, 2021, p. 22).

O que falta mesmo é os professores é... Criarem né, desenvolverem, práticas de inclusão que incluam né, e tentar é engajar todos né, sem diferenças né e dá uma

atenção maior, que eles precisam de uma atenção maior, para se desenvolver, né (Tulipa, Entrevista, 2021, p. 15).

Nesse contexto, os pré-indicadores acima apresentam o processo de maior incentivo, por parte do docente, para o estudante desenvolver e aprender, a partir de uma atenção a mais, um foco a mais, uma prática a mais, a partir de estratégias, instrumentos e mecanismos específicos, voltados para o estudante PAEE. Os significados e os sentidos atribuídos ao estudante PAEE são a partir de perspectivas compensatórias diante da deficiência, as quais responsabilizam o próprio sujeito sobre o seu sucesso ou fracasso no contexto escolar.

Já o terceiro indicador “Conhecer os tipos de deficiência, características para de cada deficiência” aponta para as significações de inclusão que atravessam os saberes sobre a deficiência e como atuar com estudantes que apresentem a deficiência de forma específica, desde ações de formação inicial, continuada e demais ações apontadas pelas participantes para a inclusão acontecer, como saberes fundamentais para a atuação do(a) Pedagogo(a). Como é perceptível nos pré-indicadores, a seguir:

E, a questão do... Do próprio... Do próprio conhecimento mesmo é... Não tem como você conhecer tudo, não tem como você saber sobre todas as deficiências do mundo, mas, se você tem um aluno, por exemplo, com autismo, você tem se aprofundar na questão do autismo, desde um... A forma de como você deve se referir, a esse aluno, até a... A quais atividades, quais estímulos eu posso fazer com aluno, como é que eu posso me comunicar com a família desse aluno? Como é que a escola pode me ajudar com esse aluno? Como é que esse aluno, ele pode ser inserido dentro da sala? (Hortência, Entrevista, 2021, p. 20).

São vários, viu?! São vários saberes e é uma busca constante de formação, porque a cada dia é um, como eu falei, é... Uma deficiência nova, e ele vai precisar incluir o aluno de todo jeito nessa sala, pra que ele acompanhe, os outros alunos né, que também estão na sala (Iris, Entrevista, 2021, p. 15).

Eu acho que além de pensar na forma de adaptar o conteúdo pedagógico pra essas crianças, e é... O... Também saber especificidades sobre as necessidades delas né, de ter todo o conhecimento que a gente tem um pouquinho, mas, que precisa procurar mais na faculdade. Por exemplo, qual a especificidade de determinada necessidade especial? Qual a diferença né, o que é que eu vou planejar, o que é que eu vou pensar pra essa... Pra essa pessoa? (Violeta, Entrevista, 2021, p. 12-13).

Os pré-indicadores apresentados estão voltados para a ênfase na perspectiva de conhecer e aprofundar o saber na perspectiva da deficiência e as suas características de forma efetiva, para o direcionamento das práticas pedagógicas no contexto escolar, além de apontar para a demanda de maior estudo, formação inicial e continuada acerca da

temática em questão. Nesse sentido, a perspectiva clínica/médica se sobressai, em detrimento da dimensão pedagógica, do que o estudante, seja do PAEE ou não, precisa aprender, com o direcionamento para a Zona de Desenvolvimento Iminente - ZDI⁴⁴ (VIGOTSKI, 2009).

Por fim, o quarto indicador intitulado “O PAEE na escola: impressões e os saberes dos estudantes” apresenta as percepções das participantes sobre as vivências com os estudantes PAEE, bem como dos comentários recebidos na escola sobre os estudantes. De acordo com os pré-indicadores a seguir:

[...] Então, assim, a gente não forçou muito, assim, colocar textos grandes. Mas assim, apenas, algumas palavras né, de médio para grande, o tamanho da palavra (Acácia, Entrevista, 2021, p. 8)

E aí, a gente se surpreendeu, porque as duas alunas elas eram, elas são assim super desenvolvidas, ela tem... Elas... Elas tem uma leitura e escrita muito boa, muito boa. Então, assim, quando a gente recebeu as devolutivas, a gente ficou bem... Bem impactadas, porque a gente, assim, não imaginava né?!, [...] então a atividade que a gente propôs acabou que ficou uma atividade muito acessível e eu acho que ficou até um pouco fácil, né (Margarida, Entrevista, 2021, p. 13-14).

É...Ele, ele não interagia, né. A gente partic... É... Colocava as atividades e ele não, não conseguia interagir de forma alguma. Nem escrever, nem falar com a gente, nem participar de uma dinâmica, de uma atividade mais lúdica, nada. Ele só ficava só é... Fixo olhar, mas, não conseguia falar, nem interagir (Orquídea, Entrevista, 2021, p. 8). Mas, ela conhece as letras, ela é bem inteligente, bem inteligente, gostava muito de participar, bem carinhosa ela, bastante carinhosa e uma coisa que eu não havia lembrado, que são pessoas sensíveis ao toque (Rosa, Entrevista, 2021, p. 6).

As participantes apresentam a perspectiva de aprendizagens ainda não construídas pelos estudantes PAEE, demarcadas, geralmente, pelo não saber, bem como o destaque para a necessidade de não “forçar muito” diante da “deficiência” e das “limitações” dos estudantes. Adicionalmente, foi evidenciado algumas estudantes PAEE “super desenvolvidas”, a qual impactou e, ao mesmo tempo, tiveram suas atividades superadas,

⁴⁴ Entendemos e pautamos os estudos nas traduções e teorizações de Prestes (2010), na tese de doutorado na Universidade de Brasília, intitulada “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional”, aponta para equívocos na tradução do termo “zona blijaichego razvitia”, muitas vezes definido com os termos da zona de desenvolvimento, por vezes “proximal”, “potencial” e imediato”. E, por isso, defende a tradução que mais se aproxima é a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa - análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: < >. Acesso realizado em: 24 de out. de 2022.

em virtude da facilidade oferecida diante da crença da incapacidade do PAEE que demanda, assim, atividades simplistas.

Contudo, as condições de acompanhamento e sondagem dos conhecimentos dos estudantes foram essencialmente dificultadas no contexto da Pandemia (Covid-19). Assim, torna-se essencial perceber a perspectiva de incapacidade, em uma sociedade que exclui e segrega. Em suma, os sentidos e significados construídos pelas participantes perpassam o direcionamento da ação docente, a fim de superar a deficiência, algo que deveria ser mais incentivado, com alguns locais de fala delimitados.

Reflexões finais

Diante da pesquisa realizada, evidenciamos que as participantes da pesquisa apresentam sentidos e significados voltados para a necessidade da inclusão ir além da presença e oferta de matrícula ao estudante com deficiência. Nesse sentido, ressalta-se que torna-se de grande relevância a conquista histórica do acesso e direito à educação do estudante PAEE, mas que perpassam o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes no ambiente escolar.

Contudo, as compreensões das participantes sobre a inclusão, direito à educação e a aprendizagem do PAEE são atravessadas pela perspectiva da deficiência naturalizada de que basta dar maior atenção, uma compensação prática e comparações para o estudante com deficiência alcançar um padrão imposto pela sociedade e pessoa não PAEE. E, especificamente, nesse contexto de “ensino emergencial”, no qual a escola possui a matrícula dos estudantes, mas sem garantir de forma efetiva a inclusão, as quais perpassam a ausência de atividades direcionadas para o PAEE, algo apontado em pesquisas que sinalizam a fragilidade, silenciamento e exclusão vivenciada pelo estudante com deficiência (FUMES, CARMO, 2021).

No entanto, mesmo no âmbito das conquistas de direitos sociais, a inclusão perpassa um aspecto essencial no sentido de problematizar as práticas vivenciadas e a superação de uma inclusão com perspectivas veladas ou até naturalizadas de exclusão. E, mais especificamente, que a atuação desde os anos iniciais do ensino fundamental promova a luta contra perspectivas e práticas que excluem e segregam o PAEE.

Diante do apresentado, apreendemos a formação inicial e os programas de formação inicial, como o PRP, também considerar a inclusão como uma temática de extrema relevância social, política e educacional, com discussões críticas e reflexivas acerca do processo de exclusão vivenciado através do envio de atividades impressas, rádio, *WhatsApp* e *Meet* que não garantiram a aprendizagem e plena participação de todos, especialmente, dos estudantes PAEE.

A deficiência é vista como um produto da construção social, com implicações direcionadas e que podem ser naturalizadas e invisibilizadas, caso não assumirmos uma educação comprometida com a transformação social e um direito, essencialmente, humano. E, ao mesmo tempo, é preciso problematizar as práticas de exclusão vivenciadas pelo não direito à educação em tempos de Pandemia (Covid-19). Ademais, reiteramos que a inclusão do estudante PAEE em turmas regulares constitui em uma condição necessária, mas não suficiente para ressignificar as práticas para alcançar o aprendizado de todos e as vivências em meio ao processo de distanciamento social.

A base material, oferecida ou não, implicou de forma específica na inclusão e/ou exclusão, somado ao contexto de trabalho docente como algo solo e intensificado pelas marcas do trabalho remoto, via ensino “emergencial”, que foi protelado por um longo período, em ambos os contextos pesquisados. Em suma, seguimos com novos questionamentos, sobre a ação e prática vivenciada com os estudantes PAEE, na perspectiva das residentes, a saber: o que os projetos sinalizam para a alfabetização em uma perspectiva inclusiva? Quais perspectivas do observado e do planejado, considerando a inclusão dos estudantes PAEE, foram observados e vivenciados no período da Pandemia (Covid-19)? O que foi proposto nos projetos didáticos do PRP? Quais foram as atividades desenvolvidas pelas participantes do PRP? É possível superar perspectivas médicas/clínicas a partir de sessões reflexivas e a partir da pesquisa do tipo colaborativo crítica? Como a colaboração crítica pode impulsionar reflexões e reconstruções diante do movimento assumido pela autocrítica?

Em suma, os sentidos e os significados apreendidos pelas participantes das situações observadas foram de extrema relevância para problematizar o vivenciado no contexto escolar. Assim, diante das práticas observadas de exclusão do PAEE, as escolas, sistemas de ensino e a universidade devem problematizar no âmbito da formação no PRP

que viabilizem as práticas e projetos comprometidos com a educação do PAEE como um direito humano, a fim de romper as práticas de exclusão observadas na sala de aula.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 de mar. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p.7-17, jan./jun. 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. *Parecer n. 05, de 28 de abril de 2020*, publicado no DOU de 01 de jun. de 2020b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*, publicada no DOU de 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. *Nações Unidas*, 1948. Disponível em:
<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos->

Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 03 mar. 2015.

FUMES, N. L. F. CARMO, Bruno Cleiton Macedo do. *Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada*. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LESSA, Angela Cavenaghi; FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília. *PAC: Um programa para a formação crítica de educadores. Estudos da Linguagem*. São Paulo, 2009.

MAGALHÃES, M.C.C. *O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.) *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MARCO, Victor Di. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.

OZELLA, S. AGUIAR, W. M. J. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. Revista bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. *Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto*. Revista Universidade & Sociedade, ano XXXI, n. 67. p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/oe74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras completas*. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

Uso do termo Público-alvo da Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, BRASIL, 2008), o que envolve: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como altas habilidades/superdotação.

Dados organizados via consórcio de veículos de imprensa. Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/10/23/brasil-tem-media-movel-de-69-vitimas-diarias-de-covid.gh.html>>. Acesso realizado em: 24 out. 2022.

Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/08/17/romario-e-ministro-trocam-ofensas-apos-fala-sobre-alunos-com-deficiencia.htm>>. Acesso realizado em: 24 out. 2022.

Entendemos e pautamos os estudos nas traduções e teorizações de Prestes (2010), na tese de doutorado na Universidade de Brasília, intitulada “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional”, aponta para equívocos na tradução do termo “zona blijaichego razvitia”, muitas vezes definido com os termos da zona de desenvolvimento, por vezes “proximal”, “potencial” e imediato”. E, por isso, defende a tradução que mais se aproxima é a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa - análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: < >. Acesso realizado em: 24 de out. de 2022.

Sobre as autoras

Samara Cavalcanti da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). São João/Pernambuco/Brasil. E-mail: samara.melo@uneal.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>.

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto/Portugal. Professora Titular do Instituto de Educação Física e Esporte e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Maceió/Alagoas/Brasil. E-mail: neiza.fumes@iefe.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>.

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO NA ESCOLA:
Significações sobre as práticas observadas em tempos de Pandemia (Covid-19)**

Neiza de Lourdes Frederico Fumes⁴⁵

Samara Cavalcanti da Silva⁴⁶

1. Reflexões iniciais

Para tratar sobre o Programa Residência Pedagógica (doravante, PRP), torna-se essencial entender que a educação constitui uma política pública e, por sua vez, um direito para todos(as), sem nenhum tipo de distinção. E, para assegurar tal direito, é preciso (re)pensar as práticas, currículo, materiais, recursos, avaliação e, especialmente, a política de formação inicial de professores. Com uma formação docente comprometida com a diversidade linguística, social, cultural e étnica do país, a fim de transformar e combater à exclusão social.

No rol das Políticas de Formação Inicial dos Professores, o PRP surgiu em 2018, em nível de política de formação federal, através da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, sob o enfoque de repensar a docência, formação inicial e alcançar metas educacionais vinculadas ao currículo nacional da Educação Básica. O PRP propõe o aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura, com o foco em aproximar o campo de atuação do(a) licenciado(a) (BRASIL, 2018).

O PRP visa, dentre outros objetivos, promover a ativa relação teoria e prática profissional, com intuito de desenvolver projetos e favorecer o protagonismo nas redes de ensino público da Educação Básica, bem como o desenvolvimento de aprendizagens específicas para a prática docente (BRASIL, 2018). Tais objetivos remetem à necessidade de investigação e problematização sobre quais os espaços de reflexão e protagonismo alcançados nos projetos e subprojetos institucionais do PRP.

⁴⁵ Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto/Portugal. Professora Titular do Instituto de Educação Física e Esporte e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Maceió/Alagoas/Brasil. E-mail: neiza.fumes@iefe.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>.

⁴⁶ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). São João/Pernambuco/Brasil. E-mail: samara.melo@uneal.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>.

Entretanto, pesquisas apresentam desafios que geram a precarização da inclusão na escola e no âmbito da formação inicial dos professores e, especificamente, críticas ao PRP enquanto política de formação (SILVA, CRUZ, 2018; COSTA, GONÇALVES, 2020). Soma-se, ainda, a inserção do PRP em uma sociedade capitalista, neoliberal, meritocrata e excludente, bem como os interesses hegemônicos do capital. Nesse contexto, torna-se essencial entender a perspectiva assumida pelo PRP, a fim de desvelar se estes reproduzem ou promovem espaços de formação crítica ou não dos licenciandos(as).

Assim, entendemos que as políticas de formação inicial precisam assumir uma perspectiva crítica e reflexiva acerca da realidade escolar, comprometida com o contexto histórico, social e cultural, a fim de superar a perspectiva reprodutivista. E, mais especificamente, pautados em uma perspectiva da Psicologia Sócio-histórica de Vigotski (2009; 2010), a qual aponta que as relações humanas são mediadas e permeadas de múltiplas determinações, e sinaliza que o bom o ensino precisa sempre avançar ao desenvolvimento e o conduzir. Nesse contexto, as práticas e múltiplas determinações precisam ser desveladas e a educação inclusiva assumir o direito e o compromisso efetivo com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)³.

Nesse contexto, a Educação Especial, em uma perspectiva Inclusiva, precisa estar em debate no processo de formação docente, visto que a formação inicial constitui um espaço privilegiado de discussão, ao passo que o(a) profissional atuará diariamente com um público diverso e deve estar atento as particularidades do ensinar e aprender dos estudantes PAEE.

A educação para todos(as) é um direito garantido no âmbito da legislação nacional, sob a responsabilidade do estado em promover a oferta da Educação no país (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o Brasil é signatário em diferentes convenções, declarações e, especificamente, sob força de movimentos sociais, regulamentou legislação acerca da inclusão e o direito à educação da pessoa com deficiência (BRASIL, 1994, 1996, 2008, 2015). E, os princípios de uma educação pública, laica, gratuita, democrática, de qualidade e inclusiva para todos(as), incluindo o PAEE, com foco nos recursos específicos e adequações necessárias para o atendimento das suas especificidades, a partir do currículo, metodologias, recursos, terminalidade do curso e demais aspectos para atender as demandas dos discentes na escola, bem como a formação e/ou capacitação dos docentes (BRASIL, 1996).

Assim, Santiago e Fumes (2005) apontam que a inclusão do estudante com deficiência vai muito além do simples fato de partilhar o mesmo espaço e um conjunto de atividades comuns diárias, a fim de superar perspectivas simplistas de integração. Nesse sentido, a escola

assume um papel essencial na organização dos processos de ensino e aprendizagem, a fim de que a inclusão ocorra efetivamente. Além da necessidade de as práticas estarem relacionadas com as políticas de formação que fomentem esse processo.

Frente ao apresentado e, especificamente, do contexto de execução do PRP em tempos de Pandemia (Covid-19 - SARS-CoV-2), que implicou no fechamento das escolas, medidas de distanciamento social impostas pelo alto poder de contágio (BRASIL, 2020), o presente capítulo visa apreender: quais as significações acerca das práticas inclusivas observadas pelas licenciandas em Pedagogia, participantes PRP, durante a Pandemia (Covid-19)? Para tanto, o capítulo objetiva apreender as significações acerca das práticas observadas pelas licenciandas em Pedagogia, participantes do PRP, no âmbito da Pandemia (Covid-19), a partir de uma pesquisa crítica de colaboração, com quatorze participantes do PRP, vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia de Universidade Pública Estadual do Nordeste.

Nesse sentido, após a presente reflexão inicial, o capítulo segue estruturado em quatro seções. A primeira intitulada “O caminho da pesquisa” descreve a pesquisa realizada e o processo de análise do *corpus* empírico. Já a segunda “O grupo pesquisado e a escola campo do PRP: breve contextualização”, apresenta de forma geral as participantes da pesquisa. Na terceira seção intitulada “Práticas observadas na Educação Básica durante a Pandemia (Covid-19)”, descreve as significações construídas, a partir das observações realizadas no PRP. E, por fim, as considerações finais do estudo realizado.

2. O caminho da pesquisa

A pesquisa foi crítica de colaboração, visto que buscamos, principalmente, desenvolver processos de transformação nas práticas vivenciadas na realidade pesquisada. Para Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), a pesquisa colaborativa perpassa um processo de ouvir e compreender o outro, com o copensar sobre o agir, pautada em um processo dialógico e dialético, a fim de reelaborar práticas cristalizadas e transformar as mesmas.

Nesse contexto, a pesquisa parte de um estudo mais amplo, com a realização de entrevistas iniciais, sessões reflexivas individuais e coletivas, com um grupo de licenciandas em Pedagogia, participantes do PRP, vinculadas a uma instituição pública do Nordeste, entre os meses de dezembro de 2021 e abril de 2022, via *Google Meet*, registradas em áudio e vídeo. Além da análise de projetos e relatórios institucionais, produzidos pelo Núcleo de Pedagogia.

Para fins de discussão do presente capítulo, o recorte se deu a partir das entrevistas iniciais, realizadas em dezembro de 2021, que totalizaram onze horas e quarenta minutos de gravações, transcritos na íntegra. As entrevistas foram individuais com as quatorze participantes, a partir de um roteiro semiestruturado acerca das vivências e saberes experienciados no âmbito do PRP, sendo cinco do *campus* do Sertão e nove do *campus* Agreste, ambos Nordestinos, todas com vivências com o PAEE ao longo do PRP.

Segundo Severino (2007), a entrevista possibilita um contato efetivo com o(a) participante, com intuito de apreender os que os(as) mesmas sabem, pensam, argumentam e fazem. Assim, o grupo participante da pesquisa está vinculado ao subprojeto de Pedagogia da Instituição de Educação Superior (IES), composto por o total de trinta estudantes, sendo 24 (vinte e quatro) bolsistas e 6 (seis) voluntários(as), distribuídas entre três *campis* do interior do nordeste, a saber: dez no *Campus* I, Agreste; dez no *Campus* II, Sertão; e dez no *Campus* III, também Agreste. Contudo, apenas 14 participantes desenvolveram práticas com os estudantes PAEE.

Por questões éticas, os nomes das participantes, instituições e municípios não serão divulgados, sendo apresentados, apenas, pseudônimos as participantes, turmas, instituições e *campus* do PRP. As participantes foram: Acácia, Angélica, Camélia, Dália, Girassol, Hortência, Íris, Lis, Margarida, Melissa, Orquídea, Rosa, Tulipa e Violeta.

A pesquisa seguiu todos os cuidados éticos da Pesquisa com Seres Humanos, bem como obteve a aprovação do Comitê de Ética da UFAL, via Parecer nº 5.163.285 (CEP/UFAL), com a anuência das participantes via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As análises foram pautadas nos Núcleos de Significação (NS), com base em Ozella e Aguiar (2013). Para Aguiar, Soares e Machado (2015), a ideia de significação perpassa a dialética entre os sentidos e os significados que são constituídos na realidade social, a qual o sujeito atua.

Segundo Ozella e Aguiar (2013), o NS constitui em um processo de análise dinâmico, que integra o empírico, bem como o movimento de negação, abstração e até o desvelamento em direção ao concreto, com intuito de ir além do aparente, a partir da sistematização de: pré-indicadores; indicadores; e, núcleos de significação. Os pré-indicadores constituem em trechos de fala que compõem significado. Já os indicadores perpassam o movimento de aglutinação dos pré-indicadores, seja na complementação ou contraposição. E, por fim, os núcleos de significações são construídos a fim de sintetizar as mediações, com um processo de articulação dialética às zonas de sentido.

3. O grupo pesquisado e a escola campo do PRP: breve contextualização

As participantes da pesquisa cursam a primeira Graduação, todas vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia e autodeclaradas do gênero feminino. O quadro 1 (a seguir), apresenta o nome da residente, idade, turma(as) de observação e/ou intervenção, quantidade de estudantes PAEE e o município da escola campo do PRP, a saber:

Quadro 1 - Perfil das participantes e das turmas de intervenção

Participantes	Idade	Turma do PRP	Quantidade de Estudantes PAEE	Município da Escola Campo do PRP
Acácia	23	4° e 5° anos	5 estudantes	Agreste
Angélica	21	4° ano	4 estudantes	
Camélia	23	5° ano	2 estudantes	
Dália	22	5° ano	2 estudantes	
Girassol	23	4° e 5° anos	5 estudantes	
Hortência	24	4° e 5° anos	5 estudantes	
Íris	21	5° ano	2 estudantes	
Lis	22	5° ano	2 estudantes	
Margarida	22	4° ano	4 estudantes	
Melissa	21	3° Ano	1 estudante	Sertão
Orquídea	25	3° Ano	1 estudante	
Rosa	23	3° Ano	1 estudante	
Tulipa	25	2° Ano	2 estudantes	
Violeta	22	2° Ano	1 estudante	

Fonte: Autoras, 2021.

O quadro acima apresenta a faixa etária das participantes entre 21 e 25 anos. E, ao serem indagadas sobre a experiência anterior, das quatorze participantes apenas três apontaram para alguma a experiência em sala de aula, anterior ao PRP, a saber: Angélica, Melissa e Violeta. E, especificamente, sobre as vivências no estágio curricular supervisionado, somente Hortência e Iris já cursaram todos, antes do ingresso no PRP.

As participantes estavam inseridas, inicialmente, nas atividades de forma remota em virtude da Pandemia (Covid-19), com observação nas turmas do 2° ao 5° ano do ensino

fundamental. Com a retomada das atividades presenciais, houve o progressivo processo de observação e intervenção de formato híbrido (remoto e presencial), em ambas as instituições.

No contexto “remoto” imposto pelas medidas de distanciamento social, houve ações com o ensino “emergencial”, a partir do desenvolvimento de práticas específicas nas escolas campo do PRP. Na escola municipal do Agreste, os encontros foram via *Google Meet*, ao longo da semana, bem como a criação e uso de um grupo de *WhatsApp*, também com o uso de vídeos, atividades, discussões, dúvidas e explicações direcionadas de forma síncrona e assíncrona. Já na escola municipal o Sertão, houve a criação de grupo de *WhatsApp*, com o envio de vídeos, atividades e interação por meio do aplicativo, não houve ações nas turmas com outro tipo de aplicativo de interação em tempo real.

Em ambas as redes, houve o desenvolvimento de aulas via rádio, com a realização de aulas transmitidas em rede de rádio aberta, uma vez na semana para os anos iniciais do ensino fundamental, bem como ações de entrega de atividades impressas aos estudantes que, prioritariamente, não tinham acesso aos meios digitais de comunicação, com entrega e o recolhimento das mesmas nas escolas, ações estas chamadas de “Trilhas”.

Assim, a retomada presencial das turmas do PRP em foco (anos iniciais do Ensino Fundamental), aconteceu no mês de agosto de 2021, na escola do Agreste e já na escola do Sertão se deu no mês de setembro de 2021, a partir de um processo de distribuição em grupos, com a divisão dos estudantes, participando uma semana de aulas e outra semana em casa, com medidas de distanciamento. Em suma, os anos iniciais do ensino fundamental, em ambos os municípios seguiram os planos de retomada das respectivas secretarias municipais de educação, bem como nos avisos publicados nas redes sociais dos respectivos municípios.

Entretanto, nos dois planos de retomada analisados, não havia nenhum tipo de encaminhamento e suporte material/pedagógico direcionado aos estudantes PAEE que estivessem impedidos de voltar presencialmente, por condições de comorbidades, para as turmas da escola campo do PRP. Ressalta-se que a retomada presencial das aulas não seguiu uma sequência sincronizada, articulada e direcionada pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal de forma planejada e respeitada as peculiaridades regionais.

4. Práticas observadas na Educação Básica durante a Pandemia (Covid-19)

Com o intuito de apreender as significações acerca das práticas inclusivas observadas pelas licenciandas em Pedagogia, participantes do PRP, durante a Pandemia (Covid-19),

buscamos investigar, via entrevista inicial, como ocorreu a participação e as significações sobre a inclusão do estudante PAEE, no contexto da Covid-19, por meio do ensino remoto. Assim, foi notório as significações das participantes no sentido da exclusão vivenciada, falta de apoio educacional especializado e a ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Núcleo de Significação NS, intitulado "Práticas observadas na Educação Básica durante a Pandemia (Covid-19)", possui no total 3 indicadores e 122 pré-indicadores, a saber o indicador: 1) "Escola e a Pandemia: inclusão que exclui na prática, não é inclusão", com 32 pré-indicadores; 2) "Participação e entrega das atividades de alguns estudantes", formado por 76 pré-indicadores; e, por fim, o 3) "Acessibilidade ou não nas atividades observadas e ferramentas utilizadas no âmbito da Pandemia (Covid-19)", constituído por 14 pré-indicadores. O primeiro indicador aponta para a ausência dos estudantes, falta de participação nas plataformas utilizadas na aula, seja nos momentos síncronos e/ou assíncronos.

As participantes apontam para o processo de exclusão vivenciado na pandemia, com direcionamentos em muitos momentos críticos de exclusão, apresentados no indicador 1, intitulado "Escola e a Pandemia: inclusão que exclui na prática, não é inclusão", como é possível verificar nos pré-indicadores, a seguir:

E, assim, eu percebo também que, que por mais que a escola tenha nos dito que foi é...Que a professora do AEE tava desenvolvendo atividades né, só com aqueles alunos, eu acho que foi deixado um pouco de lado (Acácia, Entrevista, 2021, p. 5). Mas, ele tá é...fazendo as mesmas atividades dos outros alunos, é...Não vi um, assim, um planejamento muito voltado pra o aluno ou pra as necessidades dele, se ocorrem, é...Eu não vi isso sendo é...Feito em prática, como a gente teve na aula presencial, então da sala em que eu estive, das salas em que eu estive, eu não vi essa... Esse processo de... De inclusão de aluno acontecendo" (Hortência, Entrevista, 2021, p. 6). Ela alí com aquela pessoa, o cuidador já fica mais alí isolada, das outras atividades [...] eu acho que não acontece a inclusão, ainda, porque se divide muito as crianças com deficiência das outras crianças ditas com não deficiência, quando se prepara atividades diferentes, né (Orquídea, Entrevista, 2021, p. 6). A inclusão né de uma aluna de nossa turma, é algo que... Que não foi é, assim, perguntado e algo que a gente não se aprofundou mais né, é... O porquê né, de... Da escola não, é... Não pensar né, em outras formas de engajar esses alunos né, porque a gente percebia que é...A aluna né, com deficiência, estava no grupo, mas, faltava né da parte da professora responsável, é... Alguma atitude, alguma posição e a gente é...Percebeu que isso foi deixado um pouco de lado né, foi...Faltou mais a gente se aprofundar nessa questão" (Tulipa, Entrevista, 2021, p. 4).

As participantes sinalizam o processo de exclusão vivenciado por muitos estudantes nesse contexto de "ensino emergencial", no qual a escola possui a matrícula dos estudantes, mas, sem garantir de forma efetiva a inclusão, as quais perpassam a ausência de atividades direcionadas para o PAEE, algo apontado em pesquisas que sinalizam a fragilidade,

silenciamento e exclusão vivenciada pelo estudante com deficiência (FUMES, CARMO, 2021). Um processo que, ao mesmo tempo, responsabiliza o estudante pela sua participação ou não nas atividades escolares, bem como impõe um trabalho solo do docente no processo de inclusão do PAEE, mas, com o real processo de desresponsabilização da escola na garantia de acompanhamento e acessibilidade dos estudantes PAEE, no contexto da Pandemia (Covid-19).

E, especificamente, as reflexões apontadas pelas participantes do deixar o PAEE “de lado”, bem como a ausência de planejamento específico ou a separação de atividades de forma desarticulada com a sala regular. Em síntese, os sentidos e significados construídos pelas participantes apontam para a ausência de inclusão na escola do PRP, bem como a ênfase direcionada à prática educativa do docente.

O processo de inclusão na escola descolado da crítica a prática social, realidade material que atravessa a escola, implica de forma efetiva nos processos de responsabilização do docente. Contudo, as práticas desenvolvidas no contexto de Pandemia (Covid-19) e o vivido na escola possuem fatores de exclusão mais amplos, como a falta de formação, materiais direcionados, assistência aos profissionais, familiares e demandas específicas dos próprios estudantes PAEE.

Saviani (2020, p. 06), ao tecer críticas sobre o ensino remoto emergencial, aponta para as demandas específicas tanto para docentes e os estudantes, a saber:

- a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
- c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais.

Assim, o autor enfatiza e discute o uso da internet, ambientes virtuais, os recursos materiais e eletrônicos para o ensino ocorrer de forma emergencial. Entretanto, entende-se que houve processos de exclusão apresentados pelo contexto de desigualdade social, pela falta de recursos materiais, humanos, pedagógicos, implicações geográficas, visto que nem todo o território nacional possui sinal de internet.

E, mais especificamente, a demanda de recursos e aulas acessíveis, visto que a ausência de, por exemplo, intérprete de Libras, audiodescrição do material, uso de legendas, comunicação alternativa e demais instrumentos e adaptações necessárias, implicam de forma efetiva sobre o processo de ensinar e aprender do PAEE. A falta de interação, discussão e

problematização pode retomar ao ensino tradicional, no qual docente transmite e cabe ao estudante PAEE internalizar de forma passiva o conhecimento divulgado.

Já o indicador 2 (dois) intitulado “Participação e entrega das atividades de alguns estudantes”, apresenta a ausência de muitos estudantes PAEE, seja no “ensino emergencial” ou na retomada ao ensino presencial, como é visto nos pré-indicadores, abaixo:

Não. Não, por... O contato que a gente teve, a gente não... não viu... No caso, porque a professora, a gente só teve o contato com ela mais no segundo módulo né, ela não entrou no terceiro, a gente não... Que já tava *online*, na verdade, já tava presencial né, então a gente não teve como visualizar isso (Angélica, Entrevista, 2021, p. 6).

Mas, as intervenções da professora com ele eram em aulas separadas dos alunos devido ao barulho né, de toda aquela agitação, na sala, durante aula síncrona, né, via *Google Meet*?! Então, ele não participava com junto aos alunos na aula síncrona né, durante o *Google Meet*, ele participava é... em uma sala voltada só pra ele né, ela mandava o *link* e esperava né ele acordar, ter todo essa questão da rotina, porque foi modificada e pra que ela atuasse e, ao mesmo tempo, é... enviada essas ati... Essas atividades (Iris, Entrevista, 2021, p. 7-8).

Não, o estudante A, ele nunca se manifestou na sala de aula, pelo menos eu nunca consegui identificar, assim, em relação à atividade. O estudante B não, ele sempre mandava a devolutiva das atividades que a professora mandava, ele a gente conseguia observar na aula dela do *Meet* ele participava. Agora o estudante A eu nunca vi nada dele no grupo, nunca cheguei a ver nada dele” (Lis, Entrevista, 2021, p. 12-13).

Então, ele queria participar das atividades, então, ele ia pro quadro também, é... Fa... Escrevia os textos nesse... Nesse sistema que eu disse né, a professora do apoio ela escrevia numa folha à parte e ela só reproduzia no caderno, do... Do jeitinho dela, letra por letra né, ela ficava acompanhando... Letra por letra, dizendo a ele qual letra deveria ser. Então, ela tinha um trabalho a mais, assim, passava mais tempo né, na sala, se tocasse ela ain... Ela tava lá com ele, porque ela ia orientando para ele fazer, letra por letra, bem de pertinho” (Melissa, Entrevista, 2021, p. 14).

Nesse sentido, a prática de distanciamento e, consequentemente, exclusão também foi evidenciada no contexto virtual (remoto), assim como na retomada das atividades presenciais na escola. As participantes destacaram a ausência de contato efetivo com os estudantes PAEE, a participação de alguns em horário diferente do atendimento regular da turma via *Meet*, em virtude das implicações do uso do aplicativo na comunicação e interação de ruídos e sons, bem como a especificidade do papel do(a) cuidador(a) da criança PAEE, como o sujeito presente ou distante da vida escolar. Nesse contexto, retoma-se ao processo de desresponsabilização do estado e escola no processo educativo dos estudantes PAEE.

Adicionalmente, o direcionamento excessivo, com a simples cópia e ensino tradicional também pode não potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante PAEE. Assim, o docente e o apoio precisam atuar de forma efetiva, para contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem, sem a “entrega” de respostas aos estudantes PAEE. Mas,

de forma a intervir, junto ao desenvolvimento do estudante e contribuir com o avanço do mesmo (VIGOTSKI, 2009; 2010).

E, ainda, a ausência de estudantes com deficiência, sem participação plena, sem estar em conjunto com a turma, implica diretamente no processo de exclusão e direito à Educação negado ao estudante PAEE, o que favorece e implica no “pouco ensino” e no “ensino para poucos”, durante o ensino remoto emergencial. De acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 42):

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc.

Torna-se essencial pontuar que, mesmo a educação um direito do estudante, mas, frente ao contexto de desigualdade social, fechamento das escolas e as implicações financeiras de ausência de trabalho, recursos de interação, internet e demais condições de acompanhamento, implicaram decisivamente na participação dos estudantes PAEE nas aulas, com o foco no estudante pelo seu sucesso ou insucesso no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

E, por fim, o indicador 3 (três) nomeado “Acessibilidade ou não nas atividades observadas e ferramentas utilizadas no âmbito da Pandemia (Covid-19)”, aponta para as significações das participantes sobre a existência ou não da acessibilidade nas atividades ou plataformas utilizadas durante a Covid-19, como segue alguns pré-indicadores, abaixo:

Eu acredito que... Que não, porque era de modo geral mesmo pra... Pra todos os estudantes. Então, não tinha algo que era desenvolvido é... Totalmente pra tal deficiência e pra tal deficiência né, aluno com essa, digamos assim, necessidade de uma atividade é...Desenvolvida para eles né, num...Não, não vi (Camélia, Entrevista, 2021, p. 5).

Não era. Eu acredito que não, que não seja, não seja, assim, a melhor ferramenta. Mas, assim, foi... Eu acredito que foi uma escolha é... Feita através da, da necessidade mesmo, do âmbito geral, porque, assim, os alunos com deficiência, nesse processo, eles foram mais prejudicados (Girassol, Entrevista, 2021, p. 11).

É, a...As atividades impressas se entregues, penso que dá...Algumas sim, porque por exemplo, algumas tinha recurso de imagem né?! [...] Enquanto ao YouTube, também é...Os vídeos eram bem, bem, assim, bem interativos, bem chamativos é...Alguns eram um pouco longos, mas a...Mas, eu acho que sim [...] Nessa questão, mas, pra dizer, assim, alguma atividade que a gente viu que foi proposta pra aquele aluno...Diretamente, não! Não. (Margarida, Entrevista, 2021, p. 8).

Eu acho que tava, porque ela interagiu bem, ela... Ela enviava áudios. Então, às vezes até digitava, então parece que ela tinha uma mobilidade boa com a plataforma, só que as atividades eram em vídeo, não era interativas, por exemplo, era um vídeo com a professora explicando atividade que ela tinha copiado na lousa, para que as crianças copiassem no caderno. Então, para mim não era, a atividade não era interativa e adaptada para ela, porque no... Também não era nem crianças completamente

alfabetizadas, elas tavam no processo, ainda. Mas, ela interagiu bem com a plataforma do WhatsApp. O rádio eu acho que não era interessante para nenhuma delas, na verdade (Violeta, Entrevista, 2021, p. 7).

Como já apresentado, todas as participantes vivenciaram o uso de aplicativos, recursos digitais e não digitais até a retomada do presencial na escola, como: atividades impressas, Rádio e *WhatsApp* (Escola A e B, Agreste e Sertão, respectivamente), *Google Meet* (Escola A – Agreste). E as participantes apontam para as atividades como não acessíveis ou mesmo não pensadas para a “deficiência” do estudante PAEE, com ênfase na deficiência e não no processo de aprendizagem e desenvolvimento deste. E, ainda, o olhar para o prejuízo maior dos estudantes com deficiência, o que corrobora com Santos (2020).

De acordo com Santos (2020), qualquer quarentena é discriminatória, com maiores dificuldades e implicações para uns grupos do que para outros. O autor ressalta que as pessoas com deficiência, de algum modo, parecem vivenciar uma “quarentena permanente”, ao considerar as diversas formas de dominação (colonialismo, capitalismo, patriarcado) e, ainda, de um certo tipo de capacitismo, que impõe discriminação e diferentes formas de confinamento social.

Adicionalmente, ao apontar para o distanciamento que a pandemia ocasionou e, em alguns momentos, o envio de atividades impressas não assegurou a efetiva aprendizagem, tendo em vista a necessidade de auxílio de cuidador e/ou familiar, recursos e materiais que nem sempre estavam acessíveis a todos os estudantes PAEE. Além de não ter assegurado um canal de interação acerca das atividades impressas.

Ou seja, a dificuldade no processo de acessibilidade para os estudantes PAEE já apareceu como condição diante do isolamento social, visto que nem todo estudante conta com profissional formado e com atuação direcionada à docência e a especificidade de área de conhecimento, além de uma estrutura material na sua residência. Em síntese, as dificuldades postas ao PAEE eram intensificadas, bem como das implicações postas para os demais estudantes sem um apoio efetivo, material e de recursos direcionados.

Pereira (2021, p. 3), ao discutir sobre a educação e a pandemia, aponta que:

O resultado tem implicação diretamente no aprendizado das crianças, com dificuldades de natureza diversas: pais e responsáveis analfabetos², falta de acesso e manuseio a tecnologia para auxiliar na medida do possível, recorrendo à internet para sanar dúvidas quanto ao assunto proposto, excessos de atividades entregues no início da semana e devolvida de forma semanal ou quinzenal, dependendo do sistema de ensino, pais e responsáveis trabalhadores, e contato a distância de alunos

com professores por intermédio dos seus responsáveis, sem ter a possibilidade de tirar dúvidas dos conteúdos e atividades propostas.

Em síntese, nem sempre o contexto familiar e de apoio efetivo na Pandemia favoreceu as práticas pedagógicas desenvolvidas com o estudante PAEE, pelas condições materiais e objetivas destas, ausência e omissão dos sistemas de ensino de recursos tecnológicos, bem como saberes relacionados ao aspecto pedagógico, visto que a responsabilização está associada à participação da família no processo de inclusão do estudante PAEE. Além de muitas famílias e responsáveis não terem condições reais e efetivas de manter-se em casa, em virtude de trabalhos essenciais, formais e informais, sem contar com as condições de pobreza que inviabilizaram o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas escolas, nos diferentes espaços e formatos no meio impresso e/ou digital.

4. Reflexões finais

Diante da pesquisa realizada, evidenciamos que o PRP foi uma oportunidade efetiva do contato das participantes com o contexto escolar, visto que a maioria, doze, das quatorze participantes, ainda não tinham vivenciado o estágio supervisionado. E, ainda, um contexto escolar em um momento nunca vivido pela história, com observações direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem em cada turma de forma remota, nas duas escolas campo do PRP.

Adicionalmente, o contato com a ação educativa em tempos de Pandemia (Covid-19), com o espaço de observação e de reflexão efetiva foram essenciais, a fim de apreender e aprimorar as práticas escolares. Nesse sentido, os sentidos e significados que atravessam as licenciandas em Pedagogia, participantes pesquisadas, aproximam-se de perspectivas que em muitos momentos reconhecem o processo de silenciamento e exclusão vivenciado, bem como apontam para o uso de ferramentas que não potencializaram, significativamente, a participação dos estudantes PAEE.

Contudo, ao longo da entrevista inicial, as participantes não problematizam as práticas observadas, com o processo de responsabilização do estudante no processo de aprendizagem. E, mais especificamente, sem questionamentos das medidas assumidas pelos sistemas de ensino nos contextos pesquisados que não garantiram a efetividade de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes PAEE. O que coaduna com Saviani (2013), ao sinalizar que o direito à educação é proclamado, contudo o dever de garantir o direito ainda é protelado.

Diante da pesquisa realizada, evidenciamos que as participantes da pesquisa apontam para a necessidade de repensar as práticas desenvolvidas, as condições reais de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes PAEE, a fim de alcançar a educação como um direito, essencialmente, humano. Assim, problematiza-se: como o programa de formação inicial promoveu e propôs reflexões direcionadas ao processo de superação da realidade vivenciada pelos estudantes PAEE nas turmas e escolas campo do PRP? Como as vivências e formações potencializaram reflexões situadas na realidade dos estudantes PAEE, incluídos nas turmas e escolas campo do PRP? E, ainda, como os estudantes PAEE foram incluídos nas práticas propostas pelas licenciandas, vinculadas ao PRP, com práticas e atividades acessíveis? Como as práticas observadas favoreceram ou não a reflexão sobre a inclusão do PAEE, na escola campo do PRP?

Em suma, problematiza-se quais os processos e mediações constituídas pelas participantes no processo de planejamento das atividades e intervenções propostas em um contexto de Pandemia (Covid-19), em meio ao reconhecimento, pelas residentes, do processo de exclusão vivenciados pelo PAEE, marcado pela desigualdade no processo de acesso as atividades, vivências e aprendizagens que não atenderam, significativamente, as demandas do PAEE.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das Significações. **Cadernos de Pesquisa**. v.45 n.155 p. 56-75 jan./mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BRASIL. MAS/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas**: acesso e qualidade Especiais. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 de mar. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p.7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. **Parecer n. 05, de 28 de abril de 2020**, publicado no DOU de 01 de jun. de 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**, publicada no DOU de 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias em Educación**. Vol. 19 Nº 41, diciembre, 2020. pp. 307 - 321.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico Fumes; CARMO, Bruno Cleiton Macedo do. **Deficiência, educação e pandemia**: a desigualdade revelada. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO Francisco Antonio Machado. **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes organizadores. EDUFPI, 2016.

OZELLA, S. AGUIAR, W. M. J. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

PEREIRA, R. C. Educação na pandemia da covid-19: garantia de dias letivos ou de aprendizado necessário?. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 15, p. 34-37, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4553203. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/238>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SANTIAGO, L. V. FUMES, N. L. F. **Diferentes olhares sobre a educação física na escola**.

Ed. UFAL, 2005.

SANTOS, B. de. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, D. . . Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: Abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 124, julio-septiembre, 2013, pp. 743-760 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>> Acesso em : 01/12/2014.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Escola**. Ano XXXI, nº 67 - janeiro/2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKI, L. S. LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

5.3 ARTIGO 3 – PERIÓDICO FAEBA - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA: reflexões sobre as práticas⁴⁷

Resumo: O presente artigo apresenta e discute as vivências propostas pelas residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), em tempos de Pandemia (Covid-19). Para tanto, assumimos como objetivo: apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, com base na colaboração crítica. A pesquisa parte da colaboração crítica, com o foco nas entrevistas iniciais com 14 licenciandas de instituição pública do Nordeste, realizadas no mês de dezembro de 2021, com análise de conteúdo temática. Os resultados apontam para as diferentes práticas desenvolvidas na escola campo do PRP, com o planejamento de práticas adaptadas e outras sem adaptações específicas, voltadas aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), bem como, apresentam o trabalho solo e o processo de responsabilização do docente e estudante sobre a participação nas vivências propostas, que implicou no olhar direcionado aos limites e possibilidades das práticas.

Palavras-chave: Exclusão; Inclusão; Formação Inicial.

INCLUSIVE EDUCATION, THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND THE PANDEMIC: reflections on the practices

Abstract: This article presents and discusses the experiences proposed by undergraduate students of Teaching Degree in Pedagogy, within the scope of the Pedagogical Residence Program (PRP), during the Pandemic (Covid-19) period. Therefore, we assume as an objective: apprehend the limits and possibilities of inclusive experiences lived in the PRP, based on critical collaboration. The research starts from critical collaboration, with a focus on initial interviews, with 14 (fourteen) undergraduate students from a public institution in the Northeast of Brazil, carried out in December 2021, with thematic content analysis. The results point to the different practices developed in the PRP field school, with the planning of adapted practices and others without specific adaptations, aimed at the target audience of Special Education (PAEE) students, as well as presenting the solo work and accountability process of the teacher and student about the participation in the proposed experiences, which implied looking at the limits and possibilities of the practices.

Keywords: Exclusion; Inclusion; Initial formation.

EDUCACIÓN INCLUSIVA, EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y PANDEMIA: reflexiones sobre las prácticas

Resumen Este artículo presenta y discute las experiencias propuestas por residentes de la Licenciatura em Pedagogía, en el ámbito del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), durante la Pandemia (Covid-19). Por consiguiente, asumimos el siguiente objetivo: aprehender

⁴⁷ A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), via Parecer nº 5.163.285.

los límites y las posibilidades de las experiencias inclusivas vividas en el PRP, fundamentado en la colaboración crítica. La investigación parte de la colaboración crítica, centrándose en las entrevistas iniciales, con 14 (catorce) licenciandos de una institución pública del Nordeste, realizadas en diciembre de 2021, con análisis de contenido temático. Los resultados apuntan a las diferentes prácticas desarrolladas en la escuela de campo del PRP, con el planeamiento de prácticas adaptadas y otras sin adaptaciones específicas, dirigidas al público meta de la Educación Especial (PAEE), así como presentar el trabajo solo y el proceso de responsabilización del docente y del estudiante acerca de la participación en las experiencias propuestas, lo que implicó un enfoque a los límites y posibilidades de las prácticas.

Palavras-clave: Exclusión. Inclusión. Formación inicial.

Considerações Iniciais

A Educação Inclusiva é um direito fundamental e essencialmente humano, reconhecido e previsto na legislação nacional e na declaração internacional (BRASIL, 1988, 1996; 2015; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Assim, entendemos que a Educação Inclusiva acontece quando são oferecidas as condições efetivas e necessárias para que o processo de ensinar e aprender aconteça de forma real, com a efetivação de práticas que potencializam, em uma perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)⁴⁸.

Na contemporaneidade, há diferentes perspectivas de ensinar, aprender e desenvolver as práticas inclusivas no âmbito da sala regular com o estudante PAEE, desde a adequação curricular, tecnologias assistivas, até as perspectivas de Co-ensino, Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), apoio pedagógico, apoio especializado, cuidador e demais estratégias com apoio de profissional específico, além de outros procedimentos que assumem perspectivas teóricas e metodológicas específicas, as quais não serão o foco da discussão.

Contudo, pesquisas apontam para as dificuldades e fragilidades vivenciadas pelos estudantes em idade escolar (UNICEF, 2021), assim como a realidade de que a desigualdade e a exclusão foram potenciadas no âmbito da Pandemia (Covid-19) (MAGALHÃES, 2020; BOCK *et al.* 2022; SANTOS, 2020a; SANTOS, 2020b; UNICEF, 2021), especialmente com estudantes PAEE (Covid-19) (FUMES CARMO, 2021).

Assim, partimos do pressuposto de que, seja qual for a abordagem teórico-prática, torna-se indispensável considerar e entender, a princípio, o estudante PAEE com potencial de

⁴⁸ Entende-se PAEE os estudantes com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, com base na Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

aprendizagem e a escola como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem de diversas possibilidades de humanização, com destaque aos processos de intervenção na Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), com base nas teorizações de Vigotski (2009). Longe de buscar comparações dessas perspectivas, diante de diferentes vertentes assumidas e vivenciadas no chão da escola campo do Programa Residência Pedagógica (PRP), é preciso entender que a ZDI constitui uma prioridade.

A concepção sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado estão implicadas no conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI⁴⁹), a qual caracteriza-se como:

Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse “fazer em colaboração” não anula mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer (VIGOTSKI, 2009, p. 10-11).

Nesse contexto, o autor aponta que um dos aspectos essenciais do aprendizado é impulsionar e favorecer às ZDI, ou seja, o aprendizado tem que estimular os vários processos de desenvolvimento. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento ocupam um ponto central nas práticas desenvolvidas pelo docente, em virtude de proporcionar avanços significativos no pleno desenvolvimento do estudante no meio escolar, a partir das interações estabelecidas na escola, inclusive com o PAEE.

Contudo, a vivência e interação escolar foram interrompidas com a Pandemia (Covid-19). O primeiro caso notificado na China, em meados de dezembro de 2019, acarretou ao mundo e ao Brasil, em fevereiro de 2020, medidas de distanciamento social, fechamento de escolas e demais espaços (BRASIL, 2020a; SAVIANI, 2020). Diante do cenário imposto pelo Covid-19, houve o processo de anuência e flexibilização para o desenvolvimento de atividades na Educação Básica, bem como na Superior, com a autorização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e cômputo das atividades para contemplar o período letivo, inclusive no âmbito do PRP.

O PRP é uma política de formação inicial que visa, dentre outros objetivos, o desenvolvimento de práticas inovadoras, de forma a aprimorar a formação inicial docente

⁴⁹ Termo utilizado com base na tradução de Bezerra (2009). Para saber mais sobre a tradução, ler: VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

(BRASIL, 2018a), bem como, implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b). A BNCC, aprovada e em vigor em todo o território nacional, revela um silenciamento em relação à Educação Especial (MATOS *et al.*, 2020). Ademais, os objetivos, portarias e editais do PRP também não elencam ou evidenciam que os projetos institucionais e os subprojetos precisam contemplar a inclusão do PAEE, desconsiderando, inclusive, o crescimento das matrículas dos estudantes PAEE nas escolas (BRASIL, 2021).

Nesse sentido, justificamos a importância da pesquisa por problematizar, em uma perspectiva crítica, o planejado e vivenciado por licenciandas em Pedagogia de uma universidade pública do interior do nordeste. Ainda, mais especificamente, refletir acerca do que as licenciandas, vinculadas ao PRP, observaram nas práticas desenvolvidas e como isso impulsionou as reflexões sobre o vivido, na busca de transformação da realidade, bem como a partir do que foi proposto de forma efetiva para a inclusão do PAEE.

Assim, torna-se essencial investigarmos: quais limites e possibilidades das práticas pedagógicas são planejados e desenvolvidos, propostos no âmbito do PRP, nas turmas com o PAEE? Para tanto, o objetivo da pesquisa foi: apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, com base na colaboração crítica. A questão e o objetivo apresentados são fundamentais para entendermos o vivenciado pelas participantes do PRP, além de buscar entender o programa e as práticas propostas em um meio social desigual e excludente, diante de um cenário de pandemia e com movimento de progressivo retorno ao contexto presencial, especificamente, em 2021 – mesmo antes de toda a população brasileira ter acesso à vacinação contra a Covid-19, inclusive as crianças bem pequenas e bebês.

A pesquisa parte das teorizações da psicologia sócio-histórica vigotskiana, as quais conduzem o olhar para aquilo que o estudante deve aprender, assim como a delimitação e o direcionamento para a deficiência como um fato social (VIGOTSKI, 1997). Adicionalmente, é essencial compreender os limites impostos pelo meio social, frente a uma sociedade capitalista, que implica em contradições que a história ainda não superou (MATOS *et al.*, 2020).

Nesse contexto, a formação inicial e a inclusão são tensionadas por diversas legislações e implicações no âmbito educacional, em um contexto de meritocracia que, por vezes, busca a determinação e a responsabilização, seja do estudante PAEE, do docente ou da família, além de desresponsabilizar a escola, o Estado e o meio social de promover as condições inclusivas ao PAEE em todos os meios e diante da Pandemia (Covid-19).

Dado o exposto, o artigo segue estruturado em quatro seções, a saber: a primeira, após a presente introdução, traz o caminho metodológico da pesquisa crítica de colaboração,

realizada com 14 participantes (licenciandas) do PRP de instituição de ensino pública, vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do interior nordestino; a segunda e a terceira seção, descrevem e analisam, a partir da análise de conteúdo temática, a escola campo e as práticas desenvolvidas pelas licenciandas do PRP; e, por fim, na quarta seção, se apresentam as considerações finais.

Caminho Metodológico

A pesquisa crítica de colaboração busca o rompimento de práticas alienadas, individualizantes e naturalizadas, com vistas a promover a transformação das práticas da realidade em geral (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009). Para tanto, a pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas individuais, sessões reflexivas individuais e coletivas, bem como análise do projeto institucional, relatórios e cartas das participantes, entre dezembro de 2021 e abril de 2022. Para fins de discussão das práticas, tendo em vista o foco do presente artigo, o recorte se deu com base nas entrevistas iniciais realizadas em dezembro de 2021.

De acordo com Severino (2007), as entrevistas semiestruturadas possibilitam ao pesquisador apreender o que os sujeitos argumentam, sabem, representam, pensam e fazem com a interação efetiva junto ao pesquisado. Assim, a entrevista se constitui em um instrumento de construção do *corpus* empírico de extrema relevância para a pesquisa realizada.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 14 licenciandas vinculadas ao PRP e ao curso de Licenciatura em Pedagogia de instituição pública estadual do interior do Nordeste, via *Google Meet*, totalizando 11 horas e 49 minutos de gravação (vídeo e áudio). As questões abordaram as práticas, os limites e as possibilidades de inclusão do estudante PAEE, entre outros assuntos relacionados à atuação no PRP.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), via Parecer nº 5.163.285, com os registros realizados por meio de gravação em áudio e vídeo e, posteriormente, transcrição na íntegra das entrevistas iniciais. Por questões éticas, os nomes das colaboradoras não serão divulgados, sendo criados pseudônimos para todas as participantes, bem como para as instituições, estudantes PAEE e professoras da escola campo do PRP citadas na pesquisa.

Os dados foram apreciados com base na análise de conteúdo temática, com base em Minayo (2015), pois proporciona uma análise e interpretação da dimensão sociocultural e, ao mesmo tempo, das singularidades próprias dos interlocutores, a partir da leitura compreensiva

do material; exploração do material de pesquisa; e, por fim, da síntese interpretativa, com a organização das categorias temáticas, unidades e de núcleos de sentido.

Os resultados foram sistematizados em quatro categorias temáticas, a saber: i) A Pandemia (Covid-19) e a exclusão do PAEE; ii) A não adaptação das atividades como estratégia e recurso nas práticas desenvolvidas; iii) A adaptação como estratégias de ensino ao PAEE nas práticas desenvolvidas; e iv) Os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas com o PAEE. Por fim, é apresentada uma síntese interpretativa das categorias temáticas construídas. Contudo, antes da apresentação do *corpus*, a próxima seção apresenta a temática do projeto, a escola campo do PRP e discorre, de forma breve, acerca da Pandemia (Covid-19).

Práticas desenvolvidas no PRP

O Projeto do Núcleo de Pedagogia, a escola campo do PRP e a Pandemia (Covid-19): primeiras aproximações com a escola e turma campo do PRP

O Curso de Licenciatura em Pedagogia pesquisado contou, no período da pesquisa, com o desenvolvimento do Núcleo de Alfabetização do PRP em três *campis*, todos no interior de um estado do nordeste. O Núcleo do Curso de Pedagogia da IES pesquisada foi constituído por 24 estudantes bolsistas e seis estudantes voluntárias, além de três preceptoras bolsistas e três docentes orientadoras, distribuídas, igualmente, entre cada *campus* da IES.

Do quantitativo total de licenciandas, apenas 14 tiveram contato efetivo em turmas com estudantes PAEE incluídos na sala de aula regular, sendo em uma escola situada no município do agreste (Escola A) e outra situada no sertão nordestino (Escola B). A alfabetização foi a temática do Subprojeto Institucional do Núcleo de Licenciatura em Pedagogia, com realização de práticas de intervenção em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, estruturado em três módulos, com 138 horas cada e distribuídas entre observação, planejamento e regência.

Os momentos de observação, planejamento e regência ocorreram entre o primeiro e o segundo semestre de 2021, momentos em que os municípios ainda estavam atuando de forma “remota”, intitulado como Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁵⁰, seguido com o

⁵⁰ Ao longo do ERE, ambas as escolas campo do PRP (A - Agreste e B - Sertão) desenvolveram atividades com e sem o uso de tecnologias da informação e comunicação, a saber: aulas transmitidas via rádio, organizadas pelas respectivas secretarias de ensino, com a vinculação em um dia por semana, voltado para os anos iniciais do ensino fundamental; atividades impressas na escola (chamada de trilhas), recolhidas por responsável e devolvidas também na instituição para a correção dos(as) docentes; uso de aplicativo de troca de mensagens (WhatsApp), com grupos

desenvolvimento de práticas híbridas (ERE e presencial) e, posteriormente, no formato totalmente presencial. As plataformas e meios digitais foram autorizados para uso como substituição ao presencial em meados de março de 2020, via portaria do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2020b), até enquanto durasse a Pandemia (Covid-19).

Saviani e Galvão (2021, p. 38), ao criticarem o “ensino” remoto, ressaltam que:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Nesse sentido, os autores apontam para a forma de ensino emergencial, temporária e substituta, a qual demanda condições primárias articuladas à dimensão digital, a partir de aparelhos, sinais e conhecimentos específicos para o uso por parte dos professores e estudantes. O que, por sua vez, implica no processo de exclusão de milhares de educandos e na precarização do trabalho docente, somado, dentre outros aspectos, à crítica ao contexto social e à uberização do trabalho docente (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Adicionalmente, frente às críticas e insuficiências que o ERE impõe, destacamos a invisibilidade do PAEE e a necessidade de a educação especial, em uma perspectiva inclusiva, assumir-se como princípio de todas as práticas e políticas no âmbito dos sistemas de ensino, especificamente durante a Pandemia (Covid-19).

Em sequência, houve o desenvolvimento de práticas de retomada progressiva das atividades presenciais, por meio das quais os municípios traçaram planos de retorno ao ensino presencial. Inicialmente, ocorreu o fracionamento das turmas em grupos A e B, intercalando, semanalmente, a presença de cada grupo de crianças na sala de aula. Deste modo, na primeira semana o grupo A ia à escola presencialmente, enquanto o grupo B seguia com aulas via ERE, com atividades direcionadas para casa. Na semana seguinte, o grupo B ia para o presencial, enquanto o grupo A participava das atividades via ERE. Assim ocorreu o processo de retorno ao presencial, até a volta da capacidade máxima das turmas, com todos os estudantes nas salas,

da turma para envio de atividades e devolução; e, ainda, o uso da plataforma de chamada de interação em tempo real (*Google Meet* – exceto a escola B - Sertão).

cujas ações foram realizadas e orientadas via plano de retomada dos respectivos municípios do interior do Nordeste.

Destacamos que, ainda em 2021, todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltaram ao presencial, mesmo sem as garantias de vacinação para toda a população, inclusive para as crianças pequenas, menores de quatro anos. Destarte, as atividades educativas, via decretos e portarias, bem como a continuidade nos programas e seleções, tensionaram o contexto educacional público na continuidade das ações educativas, sem assegurar condições mínimas de acesso, permanência e aprendizagem, considerando as condições de desigualdade e desserviço que o Governo Federal intensificou com o descrédito da vacina, da pesquisa e da ciência. De acordo com Saviani (2020, p. 07):

Com o presidente da República agindo como aliado do vírus, o Brasil não só perdeu a oportunidade de ouro de confirmar sua competência reconhecida no enfrentamento anterior de epidemias; acabou se transformando no país que disputa com os Estados Unidos a pior posição no combate à pandemia.

Nesse ínterim, com o descrédito das instituições públicas e a não efetivação da garantia da vacinação da população em massa ao longo da pesquisa, o Brasil atingiu a triste marca de 697.674 vidas perdidas para a Pandemia (Covid-19)⁵¹, impondo novas formas de refletir e pensar na Educação como um processo fundamental da crítica ao imposto pelo sistema e, por muitos, naturalizado, no âmbito do estado de direito.

Em relação à inclusão do PAEE, as práticas e legislações comprometidas com a inclusão não foram disseminadas e incentivadas no âmbito federal. E assim, o oposto: evidenciam-se práticas de retrocesso, segregação e exclusão do PAEE, explicitadas por diferentes representantes do Ministério da Educação (MEC⁵²).

i) A Pandemia (Covid-19) e a exclusão do PAEE: participação e ausências dos estudantes PAEE

Em relação ao trabalho docente e ao processo de aprendizagem, quando acontecem, é de modo solitário nas turmas observadas nas escolas campo do PRP, visto que, de forma remota, segundo as participantes, no período observado não houve nenhum tipo de articulação entre as

⁵¹ Disponível em: < <https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

⁵² Reportagem, consultar: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/08/17/romario-e-ministro-trocaram-ofensas-apos-fala-sobre-alunos-com-deficiencia.htm>>. Acesso realizado em: 09 out. 2022.

práticas propostas no âmbito do PRP e as práticas com apoio e/ou cuidador, bem como com as vivências desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No cenário presencial, com o processo de retomada das aulas, a Escola A (Agreste) não contou com a articulação no ERE, e tampouco com a presença de apoio, cuidador e/ou articulação das práticas com o AEE. Já na Escola B, no formato presencial, houve a presença de cuidador(a) nas duas turmas com estudante PAEE. Cabe destacar que uma estudante PAEE de uma outra turma não voltou para o contexto presencial, em virtude da falta de vacinação contra a Covid-19. Entretanto, diferente da escola A, a Escola B teve o grupo de *WhatsApp* excluído e, conseqüentemente, a estudante PAEE que não retornou ao presencial, foi excluída da vivência com as atividades propostas pelas participantes.

Assim, estas relataram, no decorrer das entrevistas, os sentidos e os significados atribuídos aos processos de identificação da ausência de muitos estudantes do PAEE durante as práticas de intervenção desenvolvidas, seja via ERE ou até a intervenção prática, apontando para diferentes unidades de sentido e núcleos de sentido acerca do processo de exclusão vivenciados pelos estudantes PAEE.

A presente categoria analítica, intitulada “A Pandemia (Covid-19) e a exclusão do PAEE: participação e ausências dos estudantes PAEE”, possui 32 unidades de sentido, distribuídas em cinco, nos seguintes núcleos de sentido: i) “Participação de algum estudantes nas aulas e/ou algumas aulas, outros sem contato ou devolutiva”; ii) “Participação com o envio da atividade, vez ou outra (poucas vezes com o envio e/ou dificuldades)”; iii) “Participação via auxílio de apoio de professora de reforço, familiar ou outro”; iv) “Sem contato com os estudantes, não participavam”; e v) “Está na escola mas, não participava”.

Assim, as unidades de sentido ilustram alguns movimentos de, ora participação, ora exclusão, vivenciados pelos estudantes PAEE em diferentes momentos (ERE, híbrido e presencial), como é possível identificar nas unidades de sentido em alguns trechos a seguir:

No segundo módulo a gente não teve contato com esses outros alunos que não entravam na aula. E, já nesse terceiro módulo, a gente teve contato com um né, estava em contato com um, que é o que está na sala regular e o outro a gente não teve contato direto com ele, só contato através da professora né (Acácia, Entrevista, 2021, p. 6).

Bom, a princípio nós tivemos uma certa dificuldade pra trazer eles mais perto, porque é...A...Não sei se eles não tinham acesso, mas, aí a gente começou a tentar buscar, vai atrás, liga pra o pai da criança (Angélica, Entrevista, 2021, p. 4).

Deixa eu ver o que mais... Durante as regências também essa questão da baixa participação, a gente via que o aluno com deficiência é... Mista, tinha várias deficiências, ele não participava. E o que o aluno que participava que era o com deficiência auditiva é... Eu senti muito que ele tinha, ele queria falar, mas, que era muito atrasado, assim, a tecnologia não permitiu que ele interagisse de uma forma pontual melhor né (Dália, Entrevista, 2021, p. 4).

Então, dele eu não cheguei a ver, tanto é que nem foto, nem nada, no momento de interação que a gente teve com... Com o grupo né (Melissa, Entrevista, 2021, p. 11).

No âmbito das atividades propostas, a marca da exclusão é evidenciada nas práticas desenvolvidas no contexto do ERE, diante da falta de contato nas aulas, busca em alguns momentos dos estudantes, bem como nas insuficiências dos recursos tecnológicos de comunicação e interação estabelecidas ao longo das práticas desenvolvidas.

Assim, torna-se essencial demarcar os processos e as mediações de dependência que muitas crianças têm e a falta de suporte/acompanhamento para a realização das atividades, assim como o saber pedagógico – momento em que foi atribuída ao(à) responsável a tarefa de promovê-los, isentando o Estado das garantias básicas de acesso, permanência e compreensão das atividades propostas no âmbito do ERE.

Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 21), ao pesquisarem os desafios, sentimentos, perspectivas e pensamentos no período de calamidade, apontam que:

A limitação da interação entre professores e alunos foi considerada um fator preponderante, inclusive, pela ausência de importantes *feedbacks* no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a presença física no contexto escolar foi considerada essencial na Educação Básica.

Assim, os resultados corroboram com o vivenciado pelas participantes e os impactos das ausências dos estudantes nos processos de ensinar e aprender experienciados. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas no âmbito do ERE apresentaram um distanciamento com muitos estudantes PAEE, além de, no âmbito do processo de retomada ao presencial, uma não garantia do direito de continuidade para os estudantes que não retornassem. Torna-se, portanto, fundamental refletir que a retomada aconteceu em um cenário de imposição dos sistemas de ensino, sem vacinação garantida a toda população.

O país, diante das ações do Governo Federal, com o descrédito da vacinação da população e com todas as práticas educacionais sem garantias efetivas de desenvolvimento, além do movimento de retomada sem um sistema de garantias mínimas de acesso, qualidade, inclusão e democratização da educação pública, fragilizou e aumentou, de forma considerável,

a desigualdade social e educacional no período da Pandemia (Covid-19). Matos *et al.* (2020, p. 221), ao discutirem acerca da desigualdade no âmbito da Pandemia (Covid-19), apontam que:

Por essa razão, todo o esforço e luta na direção contrária ao sistematicamente produzido, ou seja, o combate às desigualdades, implica que se enfrentem e se eliminem suas causas em vez de tão somente oferecer supostas respostas individuais a fenômenos sociais historicamente mais amplos e profundos.

Nesse contexto, é preciso lutar na direção contrária ao processo de exclusão histórico e vivenciado no âmbito social. Contudo, evidencia-se que, ao longo de todas as intervenções realizadas nas Escolas (A e B), houve ações de exclusão do PAEE nas observações e/ou práticas de forma remota, via ensino remoto emergencial (ERE). Identificou-se, nas duas escolas, algum tipo de exclusão durante as vivências nas escolas campo do PRP.

Assim, as reflexões expostas pelas participantes sobre a participação ou não do PAEE sempre apontam ao direcionamento individual, ao estudante participar ou não do contexto escolar (seja via ERE, híbrido ou presencial), sem problematizar efetivamente sobre os processos sociais e amplos de exclusão dos estudantes PAEE. Essas situações reverberam contextos essencialmente desiguais, com a ausência de garantias educacionais por parte do estado, com processos eficazes de ensinar e aprender. Ainda, o ERE não se trata de uma modalidade escolhida pelos estudantes PAEE, com recursos específicos e planejados para o processo de ensino e aprendizagem com condições de espaço e acessibilidade para todos(as).

ii) A não adaptação das atividades como estratégia e recurso nas práticas desenvolvidas

Diante das práticas planejadas, as participantes, em alguns momentos, citaram as adaptações das atividades, considerando as especificidades do PAEE; já outras apontaram para a não adaptação, em meio ao sentido de exclusão do proposto. Na Escola A (Agreste), durante o 2º módulo, não aconteceu adaptação de prática; outrossim, a Escola B (Sertão), também não contou, entre os 2º e 3º módulos, com nenhum tipo de adaptação nas atividades.

Nesse contexto, a categoria intitulada “A não adaptação das atividades como estratégia e recurso nas práticas desenvolvidas” é composta por 49 unidades de sentido, organizadas em três núcleos de sentido, a saber: i) “não adaptar porque a criança acompanha as demais”; ii) “adaptar é excluir os estudantes”; e, por fim, iii) “não adaptação pelo contexto remoto”. As unidades de sentido apresentam algumas falas sobre a não adaptação, verificadas nos trechos a seguir:

As nossas atividades, ela acabou não precisando ser tão adaptadas, porque ele participava mais é... Do que os...Os alun... Os demais (Margarida, Entrevista, 2021, p. 11).

É, ness... Justamente no sentido professora, de que não foi pensado uma atividade isolada, né, pra a criança, a todo o momento a criança era colocada no círculo e ela era instruída, a participar da atividade né (Melissa, Entrevista, 2021, p. 22).

E, nas nossas práticas, a gente buscou trazer a criança, a Aluna B2, que era autista pra as práticas com todos, então, quando a gente fazia atividades em grupo a gente buscava sempre colocar ela no círculo, é...Delegar algum atribuição pra que ela pudesse fazer também junto com o grupo, mesmo que é...Depois ela se dispensasse, mas pelo menos, inicialmente, a gente consegui colocar ela ali, junto com todos, naquela mesma atividade (Orquídea, Entrevista, 2021, p. 6).

Então, não houve uma atividade diferenciada para ela, por essa questão dela conseguir realizar e quando ela tinha alguma dificuldade, todos né, a maioria que não conseguia, a gente sempre tava ali ajudando, orientando (Rosa, Entrevista, 2021, p. 8).

Segundo os trechos apresentados, vários movimentos apontaram para a igualdade de atividades, contudo, sem colocar em evidência e questionamento a qualidade e intervenção efetiva na ZDI, de Vigotski (2009). Somam-se a isso, os elementos que não foram evidenciados na escola: práticas com adaptação, uso de tecnologias assistivas, materiais adaptados ou um currículo adaptado. Reitera-se que o vivenciado e desenvolvido foi um trabalho solo, visto que havia falta de articulação com a adaptação curricular e com as tecnologias assistivas e, por vezes, falta de um apoio profissional com formação específica.

Nesse sentido, as participantes, desde o momento inicial da entrevista, consideravam a adaptação das atividades como algo passível de ser excluído de suas práticas. Ainda, cabe ponderar o nível de participação e aprendizagem das crianças, uma vez que nem todas as atividades propostas e efetivadas aconteciam com a mediação de cuidador(a), o(a) qual, por sua vez, nem sempre tem um direcionamento que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante PAEE.

Os sentidos e os significados apresentados pelas participantes perpassaram a necessidade de envolver os estudantes PAEE nas atividades, mas sem a manifestação de preocupações efetivas com ZDI, uma vez que alguns apontamentos tinham o sentido de desenvolver a prática adaptada – o que poderia implicar na exclusão do PAEE, bem como na negação dos direitos de acessibilidade nas atividades, avaliação, currículo e demais estratégias

conquistados (BRASIL, 1996, 2015), os quais podem eliminar barreiras no espaço escolar e no processo de ensinar e aprender, favorecendo-o.

Entretanto, evidenciamos que a adaptação da prática e do currículo está prevista na legislação (BRASIL, 1996), nas orientações, políticas e nas diretrizes para a Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 1996; 2008). Adicionalmente, há a demanda de se problematizar as necessidades de aprendizagem de estudantes PAEE que estão no 3º e/ou 5º anos do Ensino Fundamental e não estão alfabetizados, cujos direitos de aprendizagem e desenvolvimento encontram-se cerceados, o que impulsiona a exploração e desigualdade em uma sociedade capitalista.

Assim, torna-se indispensável pensar ações inclusivas e efetivas a fim de alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, de modo a superar práticas tradicionais e excludentes. Segundo Matos *et al.* (2020, p. 228):

Com isso, fica evidente que as leis que regulam o curso da história humana e que regem o desenvolvimento material e não material da sociedade são as fontes que explicam a constituição da personalidade e do comportamento da pessoa com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A contradição presente no processo educacional de um e outro tipo humano, que por algum motivo não consegue aprender, pode ter uma explicação muito mais relacionada à forma como a educação mesma, enquanto meio social, vem se constituindo historicamente do que na capacidade individual da pessoa por ela atendida.

Com base nas autoras supracitadas, as ações realizadas no contexto social capitalista, quando muito, voltam-se de forma mais próxima das políticas compensatórias, a fim de “suavizar”, ou seja, sem resolver as desigualdades sociais e as disparidades de renda no meio social. O olhar direcionado às reais condições de vida e não aprendizagem assume implicações sociais, e as estratégias utilizadas são esmagadas diante da falta de garantias e desigualdades históricas dos estudantes de classe popular e, especificamente, dos PAEE.

Em suma, ambas as instituições de ensino, com ênfase ao 2º módulo na Escola A e ao 3º módulo na Escola B, pelo contexto de exclusão vivenciado, não conseguiram promover ações atentas ao processo de alfabetização e desenvolvimento dos estudantes PAEE. Assim, reiteramos que os sentidos e significados apontados nas falas de participação e não segregação precisam ser desvelados e deslocados, de modo a atentar ao processo de ensino e aprendizagem do PAEE comprometido com a emancipação humana e com o compromisso de formação social, histórica e cultural.

iii) A adaptação como estratégias de ensino ao PAEE nas práticas desenvolvidas

A categoria temática “a adaptação como estratégia de ensino ao PAEE nas práticas desenvolvidas” é composta por 32 unidades de sentido, agrupadas em dois núcleos de sentido, sendo eles: i) “Práticas e atividades adaptadas”; ii) “Adaptação na interação”. Nesse sentido, houve uma resignificação das participantes com turmas de crianças, as quais realizaram as observações e o contexto, visto que as adaptações ocorreram, de forma expressiva, durante o 3º módulo, na escola A (Agreste).

No 2º módulo aconteceu apenas uma adaptação na turma de Bromélia, com a participação de um estudante PAEE, a qual consistiu no uso de horário diferente do vivenciado pela turma em geral e com o apoio da docente da turma e as mesmas atividades, entretanto, sem o desenvolvimento de atividades direcionadas ou encaminhamento de atividades impressas para os estudantes PAEE com dificuldades de participação e conexão/*internet*.

Assim, as adaptações perpassaram as diferentes formas, desde o processo de envio das atividades com mais imagens, ensino e o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas atividades e vivências do projeto, horário de intervenção exclusivo e diferente com o PAEE, auxílio da docente e a linguagem utilizada, ao passo de viabilizar a participação, acesso e aprendizagem dos estudantes PAEE. Em sequência, é possível evidenciar alguns trechos diante das iniciativas realizadas:

O que a gente percebeu foi que nós começamos né, com a questão da Libras. E também porque a professora já tinha conversado com a mãe do aluno, que ela não queria né, que houvesse e... O ensino de Libras e tudo mais, mas depois ela repensou e decidiu é... Começar, então, foi quando nós iniciamos com... Com os... As nossas intervenções, a inserir a Libras (Camélia, Entrevista, 2021, p. 5).

Quando era a gente, né, a gente tinha que apelar a professora, pra que ela colocasse né, porque, durante as observações a gente teve é... Esse contato, só que quando ele nos viu na primeira vez né, certamente, teve uma resistência dele. Então, quando a gente falava com ele, era a mesma coisa de ninguém tá falando com ele, né. Mas, aí quando a professora fazia a mesma pergunta que a gente tinha feito, ele respondia (Iris, Entrevista, 2021, p. 11).

E, com... Imagens pra que ele pudesse compreender melhor né, facilitar, porque assim, ele não sabia ler, então, não tem como a gente produzir com ele um conto que era a nossa perspectiva de produção final. Então, a gente pensou em atividades que ele pudesse fazer de acordo com o nível em que ele se encontrava. Mas assim, a gente não conheceu ele, não viu ele, não sabe nem como ele é. Ele não compareceu nas aulas, aí complicou (Girassol, Entrevista, 2021, p. 11).

É... Outra coisa: a gente diminuiu...A gente deixou as perguntas mais objetivas né, porque... Até porque também é... É uma característica... Uma característica da...Da dessa limitação, não ter uma questão, por exemplo, que dê um duplo sentido, é...Muito longa ou algo do tipo. Então, a gente acabou deixando as respostas mais diretas, muito curtas. Então, era mui...Era muito concreta mesmo, era...Era: “aonde está tal coisa?”, “por quê disso?”, pra que não ficasse, é... Acabar tendo uma confusão de ideias, do que, realmente, se quer. Então, a gente optou por diminuir e deixar mais direto (Margarida, Entrevista, 2021, p. 13).

Destarte, apreendemos, a partir dessas unidades de sentido, o olhar direcionado para o que o estudante PAEE não sabe, justificando por si o direcionamento nas atividades. As participantes não problematizam os potenciais de desenvolvimento com base na ZDI, mas, em muitos momentos, voltaram seus olhares para a simplificação da atividade, guiado pela “limitação”, pelo “não forçar” e pela “deficiência”, com viés clinicalizante e estereotipado do estudante PAEE, pela falta de conhecimento do estudante e pelo distanciamento social imposto pela Pandemia (Covid-19).

Segundo Souza e Dainez (2020, p. 09):

Diante disso, refletimos como, ao mesmo tempo que o ensino remoto carrega a tendência de ampliar as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais e às condições adequadas para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica, deflagra-se, nessas condições, a importância da instituição escola na vida desse aluno.

Adicionalmente, os períodos de ERE híbrido e presencial não favoreceram as práticas de inclusão efetiva de todos os estudantes, especialmente do PAEE, visto que os recursos utilizados no meio de distanciamento social possuem uma exclusão estruturante, pois não alcançam de forma plena o acesso e, mais especificamente, não garantem o processo de ensino e aprendizagem ao estudante PAEE. Consequentemente, implicam em uma dupla exclusão: a social, por não garantir os recursos/*internet*, e exclusão pela falta de acessibilidade dos estudantes PAEE.

Nesse contexto, a educação demanda o processo de apropriação de saberes, algo que não foi assegurado no âmbito das práticas do PRP. Para Matos *et al.* (2020, p. 228):

Por fim, incluir não é apenas inserir o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na classe comum do ensino regular, mas garantir-lhes a apropriação do saber sistematizado, sobretudo aqueles pertencentes à classe trabalhadora, como instrumento de luta e emancipação humana e social.

Em suma, o 3º módulo foi importante por proporcionar na Escola A (Agreste) as atividades mais específicas para o PAEE, porém, estas não foram suficientes para garantir a continuidade e o desenvolvimento das atividades, bem como a participação dos estudantes PAEE e a superação de um trabalho solo. Além disso, não houve trabalho articulado da prática com as tecnologias assistivas, adaptação curricular e parceria entre os profissionais de apoio (cuidador) na escola B (Sertão).

Em contraponto, o contexto do capital e as medidas de uso e contratação de meios digitais implicaram em investimentos dos sistemas de ensino nas tecnologias voltadas ao ERE. Entretanto, não é posto em discussão a acessibilidade e as condições materiais, pedagógicas e humanas para a Educação Especial no âmbito da Pandemia (Covid-19). Posto isto, vale destacar a crítica que Magalhães (2020, p. 1266) apresenta:

Essa, no entanto, não parece ser a preocupação de gestores educacionais das três esferas de governo e de organizações privadas como Itaú Social, Fundação Lemann, Google e Laureate, entre outras, que, apesar das críticas de sindicatos e movimentos sociais ligados à educação, professores e intelectuais, têm feito grandes investimentos em tecnologias para o ensino remoto.

Nesse ínterim, com o desenvolvimento de práticas via ERE, houve um investimento expressivo nas tecnologias, mas sem atenção efetiva às reais condições de acompanhamento dos estudantes. Diante das práticas propostas pelas participantes e as condições da política de formação inicial de professores, torna-se fundamental desvelar o âmbito da legislação e as práticas que as materializam ou não. Para Matos *et al.* (2020), as políticas educacionais podem ser revestidas de um discurso ideológico e político, que tem como objetivo ocultar as contradições sociais reais que, por sua vez, implicam na materialização das próprias políticas:

Trata-se então de destacar a função ideológica, falseadora do real, presente nas determinações legais, cuja intenção política velada opera com a ideia de promover a igualdade, de combater a discriminação e o preconceito, por meio da Educação. Mais do que isso, tenta-se considerar a Educação uma das principais vias de enfrentamento dos problemas gerados pelas desigualdades sociais, creditando-lhes sobretudo um genérico caráter humanista que atenderia à diversidade, ao tempo de formação e interesse de aprendizagem de cada indivíduo (MATOS *et al.*, 2020, p. 220).

De acordo com as autoras, no âmbito das políticas educacionais, mesmo com as determinações da legislação inviabilizadas pelas condições materiais, as quais implicam em

aprendizagens desfavoráveis, ainda é muito comum a responsabilização do sujeito pela sua não aprendizagem.

iv) Os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas com o PAEE

As participantes, ao serem questionadas sobre as práticas e refletirem sobre estas, demonstraram um movimento de pensar sobre o vivenciado e, ao mesmo tempo, de apontar para o que foi desenvolvido e possível de experienciar com os estudantes PAEE: uma experiência marcada pela exclusão e trabalho solo do docente, com implicações diretas sobre os projetos e práticas cotidianas.

Na entrevista inicial, a categoria “Os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas com o PAEE” foi constituída por 27 unidades de sentido, organizados em oito núcleos de sentido, a saber: *i)* “Poucas práticas de inclusão, mas, mudou no módulo seguinte”; *ii)* “Contribuição na área da inclusão, boa atuação”; *iii)* “Não foi possível o desenvolvimento de práticas como era o esperado, contexto desafiador”; *iv)* “Tentar fazer algo, pensar no estudante com deficiência como um passo”; *v)* “Foi fácil o desenvolvimento e a adaptação da prática”; *vi)* “Perder o medo, medo de não conseguir, não é bicho de sete cabeças”; *vii)* “Deixou a desejar, mas, acrescentou porque convidou a participar com todos”; e o *viii)* “Atuação difícil, dura e complicada que deve ser feira e superada a visão romântica”.

Nesse contexto, os sentidos e os significados foram atribuídos para a prática, nas perspectivas das participantes, de forma específica e vinculada aos respectivos projetos e atuação, como é possível evidenciar nos fragmentos a seguir:

A gente pode não ter conseguido fazer tudo que queria, mas, pelo menos a gente pensou nesse aluno com deficiência, e a gente pensar nele e tentar fazer alguma coisa, por menor que seja já é um... Um primeiro passo, não é? (Hortência, Entrevista, 2021, p. 18).

Sinto que a gente ter, ainda, deixou muito a desejar na questão de que, não teve como dar né, uma atenção maior a cada criança, não especificamente só a ele, mas, a cada criança, por ser uma turma grande, uma turma bem difícil né, de se lidar. Mas, é... Acrescentou nesse sentido né, de que não foi, em nenhum momento, a criança foi é... Rejeitada ou segregada ali nas... (Melissa, Entrevista, 2021, p. 22).

Mas, é... Eu acredito que nesse... Nessa parte é... A gente deixou a desejar né, pensar algo para engajar essas crianças, porque ele... É como a gente... Como eu já falei, eles querem... Eles querem, realmente, aprender. O que falta é o professor chegar junto e auxiliar” (Tulipa, Entrevista, 2021, p. 14).

Eu acho que abriu os meus olhos, para... Pelo menos o meu, pra uma problemática que a gente sabe que acontece né, mas que, às vezes, a gente tá na sala de aula, tá estudando pra tá na sala de aula, e isso não vem muito a nossa cabeça, que é... Que é muito deixado de lado né, tipo, como assim tem uma criança com necessidades especiais dentro da sala de aula, ela tá lá, ela se faz presente, mas, ela não é... As atividades não são pensadas para ela? Nem remotamente, nem presencialmente (Violeta, Entrevista, 2021, p. 12).

Tais fragmentos apontam para a exclusão vivenciada no âmbito da sala de aula, bem como o olhar para as práticas desenvolvidas e experiências construídas a partir dos projetos de intervenção do PRP com os estudantes PAEE. Ainda, remetem ao que foi realizado como possibilidade de atuação e o primeiro contato efetivo com a prática, diante do que deixou “a desejar”, dificuldade em “lidar”, e até mesmo o “não conseguir” fazer o que queria.

Nesse contexto, Souza e Dainez (2020) apontam para a não equivalência do ERE pelo presencial, considerando as precárias condições de vida dos estudantes, familiares e professores em meio ao acesso e realização das atividades no ambiente doméstico, especificamente diante da singularidade dos estudantes e os limites impostos por eles. As autoras apontam ainda que:

Diante disso, refletimos como, ao mesmo tempo que o ensino remoto carrega a tendência de ampliar as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais e às condições adequadas para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica, deflagra-se, nessas condições, a importância da instituição escola na vida desse aluno (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 9).

Em meio ao apresentado, evidenciam-se os limites do contexto estrutural: acesso, plataforma, recurso e acessibilidade de todas as estratégias utilizadas no contexto pesquisado, somados aos problemas pedagógicos, psicomotores e psicossociais que a Pandemia (Covid-19) trouxe, as quais influenciaram diretamente nas práticas educacionais com os estudantes PAEE.

Já as possibilidades estiveram voltadas para a classe dominante, as quais estavam com a disponibilidade efetiva e frequente de todo o suporte e recurso material, pedagógico e econômico com garantias de acompanhamento das atividades via ERE. Em suma, reiteramos que em ambas as instituições pesquisadas não houve a garantia efetiva de inclusão garantida como um direito humano e constitucional, uma vez que cada estudante PAEE importa.

O Público-alvo da Educação Especial e a exclusão na Pandemia (Covid-19): sentidos e significados acerca das práticas no âmbito do PRP

Em síntese, os sentidos e significados atribuídos às práticas de inclusão na escola, diante dos projetos planejados e desenvolvidos no âmbito do PRP, são voltados aos processos de adaptação pensando na deficiência, sem articulação com processos de potencial do PAEE, somado ao processo de trabalho solo do docente da escola A (Agreste), bem como à falta de articulação com os apoios e/ou cuidadores existentes na escola B (Sertão).

No âmbito da prática docente, houve um processo de responsabilização do docente e, ao mesmo tempo, dos estudantes no esforço para o acompanhamento em diversas mídias sociais, contudo, de forma descolada da realidade material de grande parte dos estudantes PAEE. Vários programas e políticas surgiram no movimento nacional de integrar os estudantes às práticas desenvolvidas, como as “trilhas” e o envio de atividades impressas para os estudantes – o que implica na presença da atividade, mas na ausência de interação na sua realização.

Ademais, não basta transferir a responsabilidade da escola para a família, visto que o Brasil marca índices significativos de uma população analfabeta e que demanda saberes pedagógicos específicos para as mediações tecidas no processo de ensinar e aprender, como é o caso do ensino sistemático, que prevê a transmissão dos saberes acumulados pela sociedade, pautado em Saviani (2013).

Considerações finais

Por meio da pesquisa realizada, foi notório o processo de exclusão vivenciado pelo estudante PAEE diante dos recursos e estratégias utilizadas na escola campo do PRP. Tal constatação aponta para a falta de políticas e ao direito à Educação pública, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade, negado no período da Pandemia (Covid-19), visto que cada estudante PAEE importa.

Cada sujeito que teve um direito educacional negado reverbera a incapacidade do Estado frente a ausência de políticas públicas, somada ao meio social capitalista, capacitista e excludente, em pleno século XXI. Evidencia-se, assim, que o desenvolvimento científico e tecnológico não foi capaz de oferecer de forma efetiva os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, como um direito humano, histórico e social.

O PRP retrata de forma documental o silenciamento e o apagamento do PAEE nas portarias e editais voltados à formação de professores, o que é preocupante e implica de forma direta nas práticas a serem desenvolvidas, ou não, no contexto das turmas regulares. Deste

modo, há uma demanda urgente de atenção à formação inicial e aos programas de formação inicial, ao passo de garantir o direito dos estudantes PAEE e o aumento das matrículas retratadas, via censo escolar.

As práticas planejadas e desenvolvidas pelas participantes da pesquisa nas turmas evidenciaram o trabalho solo do docente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, seja sem o apoio (escola A), ou com a existência do apoio (escola B), ao passo de não ter realizado de forma efetiva a discussão com os profissionais presentes (escola B), somado aos diversos limites impostos pela ausência de recursos e de participação nas aulas de forma remota na escola A. Além disso, nas escolas A e B, de forma presencial, os limites foram evidenciados pela falta de alternativas educativas para os estudantes PAEE que não puderam voltar devido à condição de grupo de risco, pela ausência de apoio por muitos estudantes, e pelo desconhecimento das participantes sobre a ZDI dos estudantes PAEE.

As possibilidades perpassaram as tentativas de inclusão com o envolvimento dos estudantes PAEE, seja por meio de atividades adaptadas ou sem adaptação específica, com as reiteradas tentativas de alcançar os estudantes e, ao mesmo tempo, da reflexão sobre o que era essencial desenvolver. Assim, o processo de reflexão posto diante do experienciado, no processo de repensar as práticas foi de extrema relevância para a formação e o olhar crítico frente ao processo de exclusão vivenciado pela Pandemia (Covid-19).

Nesse contexto, refletir acerca da evidência e o potencial dos momentos de reflexão para a construção de zonas de sentido acerca do vivido, bem como problematizar o contexto real dos estudantes PAEE, na perspectiva das participantes da pesquisa, foram processos essenciais, pois implicaram no olhar e direcionamento da falta de garantia de acessibilidade pedagógica, material e pessoal aos estudantes PAEE, repercutindo em outros tantos espaços educacionais.

Ao mesmo tempo, apesar do processo de busca por parte licenciandas pela participação do PAEE nas atividades, os impedimentos reais da estrutura disponibilizada no âmbito remoto, inclusive no retorno presencial (inviável às crianças do grupo de risco e às não vacinadas), implicaram na não garantia do direito à educação para todos os estudantes PAEE.

Ademais, o ERE perdurou, nos dois municípios do interior do Nordeste, mais de 365 dias. Ou seja, algo “emergencial” que repercutiu sem alternativas efetivas para assegurar o acesso, permanência e a aprendizagem dos estudantes PAEE, além da ausência e falta de condições materiais de infraestrutura e acessibilidade vivenciada no contexto pesquisado. Posto isto, cabe a indagação: O que a Pandemia (Covid-19), no âmbito da educação pública e com os estudantes PAEE, nos ensina?

Diante de tais achados, torna-se essencial problematizarmos: o que foi desenvolvido no âmbito das reflexões coletivas? O que foi pensado e sugerido como possibilidade de transformação da realidade de exclusão vivenciada pelo PAEE? O que a Pandemia (Covid-19) ensina sobre as práticas desenvolvidas na escola por meio do ERE? Tais questionamentos são fundamentais para a pesquisa acerca do PRP, a fim de apreendermos nas sessões reflexivas individuais e coletivas, assim como nas cartas elaboradas e nos relatórios finais produzidos pelas participantes da pesquisa, o (re)pensar das práticas inclusivas das licenciandas do PRP.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. *et al.* **Psicologia sócio-histórica**: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf.pdf (inep.gov.br)>. Acesso em: 13 de set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 de mar. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p.7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020b**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo

Coronavírus - COVID-19. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018a. Disponível em:
<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

CIPRIANI, F. M.; MORIERA, A. F. B.; CARIRUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 out. 2022.

FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M. **Deficiência, educação e pandemia**: a desigualdade revelada. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua**: Dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267 2020. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 out. 2022.

MATOS, N. S. D. *et al.* BNCC e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia. In: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Assembleia Geral da ONU. **“Declaração Universal dos Direitos Humanos”** (217 [III] A). Paris, 1948.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020a.

SANTOS, B. S. Brasil tiene dos problemas de salud pública: la pandemia y el presidente Jair Bolsonaro. Pensar la Pandemia. **Observatório social del coronavirus**, n. 7, 2020b. Disponível em: <https://www.clacso.org.ar/biblioteca_pandemia/detalle.php?id_libro=2020>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Escola**. Ano XXXI, nº 67 - janeiro/2021.

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

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020 Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2016303.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2022.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, Abr. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO:
O (RE)PENSAR DAS
RESIDENTES SOBRE AS
PRÁTICAS VIVENCIADAS**

OBS: NÃO INCLUIR OS DADOS DOS AUTORES NA SUBMISSÃO DO MANUSCRITO. ESTES SERÃO INCLUSOS DURANTE A LEITURA DE PROVA, SENDO O TEXTO APROVADO.

O TEXTO NÃO PODE SER IDENTIFICADO!

Atenção: Cada artigo poderá ter no máximo três (3) autores. Informar a titulação, instituição de vínculo, ORCID, e-mail.

Ex: Doutor em Educação (INSTITUIÇÃO). Professor do Programa (...) da Universidade (...). ORCID: (...) E-mail: (...)

Ex: Doutorando em Educação. Programa (...) da Universidade (...). ORCID: (...), E-mail: (...)

Autor [*]

Autor [**]

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) visa, dentre outros objetivos, o aperfeiçoamento da formação e o contato efetivo com o contexto educacional no qual o(a) licenciando(a) irá atuar. Assim, com base no exposto, objetivamos: investigar como as práticas propostas no âmbito do PRP, a partir da pesquisa crítica de colaboração, podem suscitar o desenvolvimento de experiências inclusivas. O referencial teórico está pautado nas teorizações da psicologia sócio-histórica, com base em Vigotski e outros(as) autores(as). Outrossim, ainda com base na pesquisa do tipo colaborativa, utilizamos de sessões reflexivas individuais e coletivas, via *Meet*, com gravação em áudio e vídeo, com o total de 13 participantes, entre os meses de fevereiro e abril de 2022, vinculados a duas escolas campo do PRP, situadas no nordeste brasileiro, com análise de conteúdo temática. O *corpus* empírico aponta para o reconhecimento da exclusão vivenciada pelo estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas campo do PRP. Em suma, as práticas propostas no âmbito do PRP, a partir da pesquisa crítica de colaboração, foram importantes, mas não suficientes para suscitar o desenvolvimento de experiências inclusivas no PRP.

Palavras-chave: Público-Alvo da Educação Especial. Pedagogia. Exclusão. Covid-19.

[*] titulação - vinculação – ORCID - e-mail

[**] titulação - vinculação – ORCID - e-mail

INTRODUÇÃO

A formação docente constitui uma área fundamental de discussão, reflexão e pesquisa no contexto social, histórico e cultural contemporâneo, em um meio marcado pela desigualdade que impacta, de forma efetiva, no fazer e ser docente na atualidade. Assim, no rol das Políticas Nacionais de Formação Inicial dos Professores surgiu, em 2018, o Programa Residência Pedagógica (PRP), por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, em nível de política de formação federal. Este objetiva, dentre outros enfoques, o aperfeiçoamento da formação inicial docente e o alcance das metas educacionais vinculadas no âmbito do currículo nacional da Educação Básica (BRASIL, 2018a).

O PRP visa, ainda, a aproximação do estudante com seu futuro campo de atuação, a partir do direcionamento e alinhamento aos objetivos traçados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b). Contudo, entidades nacionais e pesquisas (ANPED, 2018; SILVA e CRUZ, 2018; SANTANA; BARBOSA, 2020; SILVA, 2020) apontam diversas críticas ao PRP, dentre elas, a falta do efetivo diálogo/articulação entre o governo, as escolas e a universidade, visto o caráter pragmático, conservador e tradicional assumido pelo PRP, inclusive os limites impostos às Instituições de Educação Superior (IES) ao vincular o PRP à BNCC.

Adicionalmente, destacamos que a BNCC em vigor em todo o território nacional revela um silenciamento em relação à Educação Especial (MATOS *et. al.*, 2020), o que implica na necessidade de pesquisarmos sobre as práticas e problematizar, junto aos/às participantes do PRP, as vivências com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), especificamente, no âmbito da Pandemia (Covid-19), acerca da inclusão do PAEE. Consideramos PAEE os estudantes com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, com base na Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Incluir o estudante PAEE é um direito assegurado na legislação vigente que perpassa todos os níveis e modalidades da Educação Básica à Superior (BRASIL, 1988; 1996; 2015). Nesse ínterim, este contexto é atravessado por diversos direitos sociais, inclusive, ao currículo, metodologias e recursos acessíveis, abrangendo, ainda, o docente com conhecimento acerca da inclusão do PAEE na escola e na sala regular. Incluir o PAEE é de extrema relevância social,

educacional, política e, acima de tudo, um direito humano. Um processo que demanda saberes e práticas situados nas necessidades dos estudantes PAEE, os quais rompem com concepções clínicas da deficiência, embasadas, portanto, em uma perspectiva da psicologia sócio-histórica de Vigotski (2021).

Vigotski (2021) tece críticas acerca das práticas desenvolvidas junto aos estudantes PAEE que excluem e valorizam a deficiência em detrimento do estudante. De acordo com o autor, a educação do estudante com deficiência demanda um enriquecimento do ambiente, diante de mediações, visto que o desenvolvimento do sujeito com deficiência é possibilitado e potencializado pelo meio social, o que pode ser intensificado via compensação e adaptações necessárias frente às demandas.

Destarte, o autor supracitado apregoa que o meio social pode impulsionar condições específicas de desenvolvimento, assim como, impõe severas críticas a práticas de segregação e a pedagogia terapêutica com foco na deficiência. Nesse sentido, o papel do contexto sociocultural na inclusão, como processo e produto social, enfatiza as possibilidades dos estudantes com deficiência e propõe uma pedagogia criativa.

Assim, entendemos que a inclusão do estudante PAEE precisa ser posta em evidência nos programas de formação inicial e, mais especificamente, no âmbito do PRP, de modo a favorecer a promoção de uma educação comprometida com a justiça social, pautada, ainda, em uma perspectiva da Educação como possibilidade de transformação e emancipação do sujeito, a qual constitui-se em um ato político (SAVIANI, 2019).

Nesse contexto, a pesquisa objetiva investigar como as práticas propostas no âmbito do PRP, a partir da pesquisa crítica de colaboração, podem suscitar o desenvolvimento de experiências inclusivas, tendo por fundo sessões reflexivas, individuais e coletivas com 13 licenciandas participantes do PRP.

Para alcançar o objetivo apresentado, o presente artigo segue estruturado, após a presente introdução, em três seções. A primeira, em sequência, traz à baila da discussão o percurso metodológico adotado, ou seja, o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos, a duração da pesquisa e as questões éticas. A segunda seção, por sua vez, descreve e analisa o *corpus* empírico da pesquisa, pautada na análise de conteúdo temática. Por fim, a terceira e última seção aponta para as considerações finais realizadas, as quais apresentam, de forma breve, os resultados da pesquisa e as demais reflexões suscitadas.

CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa crítica de colaboração visa transformações de práticas desenvolvidas e de forma situada na realidade (LIBERALI, 2004; 2008; MAGALHÃES, 2009). Ainda no que se refere a este tipo de pesquisa, segundo Liberali (2004; 2008), esta é constituída por etapas específicas e não necessariamente cronológicas/ordenadas, a saber: informar, descrever, confrontar e reconstruir.

De acordo com Liberali (2004; 2008), o descrever permeia a ação de descrição e do processo de questionar como se faz e o que se faz, a partir da voz do participante. O informar constitui o questionar e conhecer a vinculação teórica das ações vivenciadas pelo participante. O confrontar, a seu turno, significa questionar o agir do participante que é embasado por valores. Já no âmbito do reconstruir, os fenômenos se dão de forma consciente e crítica pelos participantes. Dado o exposto, no que se refere ao estudo em tela, as etapas foram realizadas de forma sistemática, ao longo das sessões reflexivas, a fim de entender o que foi feito, a partir das etapas supracitadas, acerca das práticas de inclusão observadas e desenvolvidas no âmbito das escolas campo do PRP, bem como o movimento de “se houvesse continuidade” das intervenções na turma.

Nesse contexto, a pesquisa foi realizada entre os meses de dezembro de 2021 e abril de 2022, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, sessões reflexivas (individuais e coletivas) com as residentes participantes do PRP, análise de subprojeto institucional do PRP e dos relatórios e cartas produzidas pelas participantes do PRP. Contudo, cabe destacar que, para fins de discussão e apresentação das análises propostas neste manuscrito, o recorte se deu a partir das sessões reflexivas individuais e coletivas com 13 participantes do PRP vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia de Instituição Pública estadual do Nordeste. Tais sessões, realizadas entre os meses de fevereiro e abril de 2022, via Meet, foram gravadas em áudio e vídeo, totalizando 11 horas 20 minutos e 11 segundos de gravação, as quais foram transcritas na íntegra.

De acordo com Ibiapina (2008), as sessões de reflexão constituem um espaço de desenvolvimento de consciência e planejamento do trabalho docente como foco da atenção dos/das participantes e da pesquisadora, com o intuito de proporcionar a reflexão crítica do trabalho docente e das práticas de alfabetização inclusivas propostas. As Sessões Reflexivas Individuais (SRI) foram realizadas com foco na retomada e reflexão crítica das vivências propostas no decorrer das atividades realizadas na escola campo do PRP. Já as Sessões Reflexivas Coletivas (SRC) foram realizadas em dois grupos, com base na disponibilidade das

participantes, os quais voltaram o foco à discussão sobre o vivido no âmbito do PRP e o que sentiram na participação na pesquisa.

Por questões éticas, os nomes das participantes, municípios de ambas as escolas campos e da Instituição de Educação Superior não serão divulgados, estabelecendo, nessa seara, pseudônimos às participantes, a saber: Acácia, Angélica, Camélia, Dália, Girassol, Hortência, Íris, Lis, Margarida, Melissa, Orquídea, Rosa, Tulipa e Violeta. Outrossim, destacamos que a pesquisa atendeu a todas as questões éticas, como aprovação, via Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), via Parecer nº 5.163.285 (CEP/UFAL).

As análises foram realizadas por meio da análise de conteúdo temática, a partir da discussão de Minayo (2015), que aponta para a análise com o foco em um tema, o qual perpassa “um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo” (MINAYO, 2015, p. 86). Assim, a análise corresponde a uma leitura compreensiva do material, seguido de sua exploração – momento no qual há a análise efetiva, com a identificação das unidades de sentido e os núcleos de sentido, até chegar às categorias temáticas – e, por fim, uma síntese interpretativa que dialoga com a questão, objetivos e pressupostos da pesquisa.

Diante da análise do corpus empírico, identificamos duas categorias temáticas, sendo elas: i) O (re)pensar a atuação do PRP com os estudantes PAEE; e ii) A participação na pesquisa como movimento de reflexão. Contudo, antes da apresentação das categorias temáticas citadas, compreendemos como essencial tecer algumas considerações sobre a escola campo e as práticas vivenciadas no âmbito do PRP.

ESCOLA CAMPO DO PRP E O (RE)PENSAR A PRÁTICA

Primeiras aproximações com as práticas

As 13 participantes da pesquisa estavam distribuídas entre duas escolas públicas municipais do Nordeste, vinculadas ao PRP, sendo nove participantes da escola A (Agreste) e quatro da escola B (Sertão). Nestas instituições, escolas campo do PRP, ocorreram intervenções entre os 2º e 3º módulos, haja vista que o PRP é organizado em 18 meses, com a distribuição de seis meses para cada módulo, totalizando, assim, três módulos.

Ao longo das intervenções, houve atividades direcionadas na escola, via PRP, com e sem o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, sendo estas: entrega de

atividades impressas (trilhas), uso de aplicativo de mensagens (WhatsApp) e, ainda, a utilização da plataforma de chamada de interação em tempo real (Google Meet), exceto nas três turmas da Escola do Sertão. Nesse cenário, as residentes observaram as intervenções e iniciaram as práticas, inclusive no processo de retomada ao ensino presencial.

Destarte, buscando expor um panorama geral, o Quadro 1, intitulado “Escola A e B - Participantes e as turmas do PRP”, apresenta as turmas, docentes, presença de apoio, plataformas, recursos, adaptações, módulos e as residentes das escolas campo A e B:

QUADRO 1: Escola A e B - Participantes e as turmas do PRP

Escola	Turma	Docente	Apoio para o(a) Estudante PAEE	Residentes	Recursos/ Plataformas Utilizados(as)	Adaptação de algum recurso	Módulo do PRP
A – Agrest e	Sala 1	Angico	Não	Girassol e Hortência	<i>WhatsApp Google Meet</i>	Não	2º
	Sala 2	Bromélia	Não	Íris	<i>WhatsApp Google Meet</i>	Não	2º
	Sala 3	Caroá	Não	Acácia, Angélica e Margarida	<i>WhatsApp Google Meet</i>	Não	2º
	Sala 3	Caroá	Não	Angélica e Margarida	<i>WhatsApp Google Meet Presencial</i>	Sim	3º
	Sala 4	Jericó	Não	Dália e Lis	<i>WhatsApp Google Meet</i>	Não	2º
	Sala 4	Jericó	Não	Acácia e Camélia	<i>WhatsApp Google Meet Atividades Impressas</i>	Sim	3º
	Sala 4	Jericó	Não	Girassol e Hortência	<i>WhatsApp Google Meet Presencial Atividades Impressas</i>	Sim	3º
B – Sertão	Sala 5	Cacto	Não	Violeta e Tulipa	Presencial	-	3º
	Sala 6	Xiquexique	Sim	Orquídea e Rosa	Presencial	Não	3º
	Sala 7	Mandacaru	Sim	Melissa	Presencial	Não	3º

Fonte: As autoras (2021).

O Quadro 1 evidencia as particularidades experienciadas nas turmas nas escolas A e B, pelo grupo de participantes da pesquisa. No processo de retomada ao presencial, realizado no 3º módulo do PRP, houve a necessidade de (re)distribuição das turmas e residentes (Acácia, Girassol e Hortência) na escola A, em virtude do horário e particularidades das residentes no processo de acompanhamento das atividades.

Em relação à escola A “Agreste”, notamos a ausência de apoio ao longo das intervenções. Já a escola B “Sertão”, contou com apoio apenas no momento presencial, com a retomada à escola. Ou seja, de acordo com as participantes, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o direito ao apoio não foi materializado na maioria das turmas, tanto de forma remota, quanto presencial – indo contra ao previsto na legislação (BRASIL, 1996).

Já sobre as adaptações nas atividades, estas aconteceram apenas no 3º módulo da escola A “Agreste”, inclusive com a introdução da Língua Brasileira de Sinais e envio de atividades impressas – algo não evidenciado durante o módulo anterior em nenhuma das instituições de ensino, uma vez que estas dispunham, apenas, do apoio ao estudante PAEE, no âmbito presencial, nas salas seis e sete.

Entendemos que, mesmo apresentando-se como uma estratégia educacional de forma temporária e emergencial, o ERE envolve a adoção de práticas que seriam realizadas presencialmente (HODGES et al, 2020). Contudo, foi relatado pelas participantes o descompasso entre as práticas no presencial e no ERE, com relação ao apoio do estudante PAEE. A prática via ERE não garantiu o profissional de apoio aos estudantes PAEE, o que também vai contra a legislação vigente (BRASIL, 1996; 2015), ao mesmo tempo que coaduna com pesquisas que apontam que a pandemia vem escancarar e descortinar a desigualdade do PAEE (FUMES; CARMO, 2021).

O (re)pensar a atuação do PRP com os estudantes PAEE

Ao longo das sessões reflexivas, foi consenso entre as participantes, seja no momento individual ou coletivo, a exclusão vivenciada pelo estudante PAEE durante a Pandemia (Covid-19). Assim, ao serem questionadas sobre as alterações que fariam no projeto e prática do PRP, em caso hipotético de continuidade do PRP e as intervenções com o projeto na turma em um cenário presencial, todas apontaram/reconheceram a necessidade de alterações e/ou ajustes, considerando a atuação na turma com o estudante PAEE.

No que diz respeito à primeira categoria, “O (re)pensar a atuação do PRP com os estudantes PAEE”, esta foi construída a partir de 44 unidades de sentido, agrupados em três núcleos, a saber: i) “Planejamento de atividades e propostas para a prática”, composto por 26 unidades de sentido; ii) “Formação docente, reflexão/diálogo com a equipe e/ou demais profissionais”, constituído por 12 unidades de sentido; e, por fim, o núcleo iii) “Articulação/apoio da família”, formado a partir de seis unidades de sentido.

Dado o exposto, a seguir apresentamos alguns trechos que ilustram algumas unidades de sentido apontadas pelas participantes da pesquisa:

[...] E aí a partir da observação do que ele precisa, do que ele precisaria e tudo mais, das dificuldades dele, porque a gente sabe que aluno com autismo tem alguns, alguns processos diferentes né, com o corpo, com aprendizagem e tudo mais, e aí depois disso agir com atividades que propiciassem a aprendizagem dele né, acredito que é isso (Sessão Reflexiva Individual, Dália, 2022, p. 10).

Tentar criar uma metodologia diferente, que meu negócio é esse, eu gosto de criar coisa nova, então eu acho que eu iria por esse caminho (Sessão Reflexiva Individual, Angélica, 2022, p. 7).

É... Eu acho que de modo geral formação né, formação pra todos, tanto o...A gente que tá na faculdade, formação inicial entrássemos nisso, mas formação na escola mesmo (Sessão R. Individual, Acácia, 2022, p. 9).

[...] então seria também interessante trazer esses pais, esses familiares, pra conhecer um pouco também da...Da temática, do assunto, do que eles podem fazer pra... Trabalhar em parceria e o apoio necessário que a escola precisa, porque é...Esse vínculo também com a...Com os familiares, são extremamente importante, então a escola pensar nessa perspectiva né, como um todo mesmo (Sessão R. Individual, Girassol, 2022, p. 7).

Diante dos trechos, evidenciamos várias unidades de sentido que apontam para o processo de planejamento das atividades e propostas de práticas acessíveis ao estudante PAEE, com ênfase no processo de planejamento e atuação do docente. Neste, há destaque para aquilo que os docentes precisam realizar, ter formação sobre e conversar com a família diante da deficiência e/ou dificuldade apresentada, sendo a deficiência posta como limitação e, ao mesmo tempo, o foco na ação docente.

Para Santiago e Fumes (2005), a inclusão do estudante com deficiência envolve o ir além da simples partilha do espaço escolar e de um conjunto de atividades comuns do cotidiano. Torna-se essencial, portanto, superar as perspectivas simplistas de integração. Nesse sentido, incluir demanda colaborações efetivas entre a família, estudantes e profissionais da educação em geral.

Ainda segundo Santiago e Fumes (2005, p. 82):

[...] a escola para ser inclusiva e assim conseguir concretizar as metas a que se propõe, necessita de grandes modificações, de modo a romper com uma série de valores que tornavam intocáveis os elementos da sua organização, como, por exemplo, o currículo escolar, como também necessita expandir os seus limites para além dos seus muros, trazendo para o seu interior os pais dos seus alunos e a comunidade a que pertence, que podem colaborar nos seus serviços de apoio.

Desta forma, a escola assume um papel essencial no processo de organização da colaboração, a fim de que a inclusão ocorra efetivamente. Assim, inferimos que a pesquisa realizada e as práticas desenvolvidas no âmbito do PRP pouco favoreceram práticas inclusivas e o (re)pensar o contexto escolar, em uma perspectiva social mais ampliada.

Nesse cenário, existe uma delimitação clínica da deficiência diante de um padrão social posto como normalidade. Impera, ainda, a necessidade de assumir uma perspectiva social na qual o olhar para as possibilidades de aprendizagem predomine em relação aquilo que “falta” no estudante com deficiência e em relação as suas “dificuldades”, bem como no estudo da deficiência, no diálogo sobre o tema e nos momentos de refletir e (re)pensar a prática. Enfim, os discursos e as práticas de inclusão das participantes precisam superar perspectivas simplistas, discriminatórias e biologizantes, como é possível evidenciar nos trechos, a seguir:

Se alfabetizar, como é que o aluno com deficiência vai conseguir se alfabetizar, se ele já tem uma carência maior e se a é...É...Ele não tinha o apoio que ele necessitava, tanto o professor como também daquele auxiliar ali que tava na sala é...Alguém que pudesse ajudar com as dificuldades dele é... (Sessão Reflexiva Individual, Hortência, 2022, p. 13).

Por mais que você tenha um aluno ou dois com deficiência dentro da sala, a sua sala vai ter vinte e cinco, trinta alunos, dependendo da escola e...E do município, então é bem complicado assim pra o professor, já é complicado é...É...Ter uma sala grande né e cheia e...Nesse...Nesse nicho da alfabetização, ainda com os alunos com deficiência, então eu acredito que tenha um apoio ali, ajudaria, eu... Assim na minha opinião né, ajudaria daria um reforquinho maior (Sessão Reflexiva Individual, Lís, 2022, p. 6-7).

E aí a partir desse conhecimento, da criança, das deficiências né, ele ir buscando né, esse processo de alfabetização, pra que aconteça efetivamente, mas acredito que sim, é possível... (Sessão Reflexiva Individual, Orquídea, 2022, p. 4).

De acordo com Vigotski (2021), o desenvolvimento e a formação da criança se constituem em um processo social. Mais especificamente, o autor enfatiza a necessidade da centralidade do estudo da criança, e não da deficiência. Desse modo:

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para a direção oposta, as possibilidades compensatórias para a superação do defeito, que são

exatamente as que se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VIGOTSKI, 2021, p. 67).

O autor aponta críticas às práticas segregadoras, reforçando a premissa do foco na criança, e as possibilidades que o meio social pode potencializar para seu aprendizado e desenvolvimento, via compensações das funções, o que demanda do docente conhecer “[...] a peculiaridade do caminho pelo qual deverá guiar a criança” (VIGOTSKI, 2019, p. 157, grifo do autor). Entretanto, as participantes voltaram o foco para a dimensão da deficiência, prática, planejamento, apoio e materiais, sem enfatizar de forma ampliada as observações dos estudantes PAEE, a fim de potencializar o desenvolvimento.

Evidenciamos, ainda, a necessidade de um olhar, assim como, discussão e políticas efetivas voltadas à realidade desigual vivenciada pelos estudantes PAEE e docentes no contexto de Pandemia (Covid-19), a qual demanda reconhecer e desvelar as marcas da sociedade capitalista e permeada de disparidades. Nessa esteira, a escola, por sua vez, poderá assumir um papel fundamental na manutenção ou problematização da desigualdade e da exclusão social. Assim sendo, o PRP precisa problematizar as práticas e as desigualdades escolares, bem como, o real papel da escola na contemporaneidade.

Destarte, de acordo com Saviani (2019), a escola deve assumir o papel da transmissão do conhecimento científico de uma dada comunidade, como foco em uma formação pautada na reflexão crítica acerca dos fatores sociais, históricos e políticos. E, mais especificamente, frente à desigualdade imposta pela sociedade capitalista, a necessidade de transformação social e a inclusão do estudante PAEE.

Entretanto, o papel da escola e da inclusão do PAEE não foi evidenciado e refletido, de forma sistemática, ao longo das sessões reflexivas (individuais e coletivas). Ao indagar as participantes acerca do que a escola poderia fazer, as participantes reiteraram, de forma geral, para a dimensão da prática docente, formação específica e apoio pedagógico, sem considerar as demandas do sistema de ensino em oferecer as condições materiais e efetivas para o desenvolvimento da ação educativa com os estudantes PAEE, no contexto da Pandemia (Covid-19). Inclusive, sem garantia efetiva de vacinas para a toda população brasileira, no semestre 2021.2 – período de retomada ao presencial.

Indagamos as participantes sobre os limites e as frustrações que tiveram com as intervenções e o pensar a inclusão do PAEE. Assim, apreendemos, a partir de suas falas, a ausência da participação efetiva dos estudantes nas atividades propostas e, sobretudo, a

exclusão vivenciada pelo PAEE – aspecto já considerado em diferentes estudos (MENDES; PLETSCHE; LOCKMANN, 2020; FUMES; CARMO, 2021; LOCKMANN; KLEIN, 2022).

Contudo, não houve reflexões no sentido do investimento efetivo em condições de acesso, ambiente e permanência do estudante, bem como os aspectos relacionados à adaptação curricular e demais pontos previstos na legislação vigente (BRASIL, 1996) e na Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008).

A participação na pesquisa como movimento de reflexão

A segunda e última categoria temática, intitulada “A participação na pesquisa como movimento de reflexão”, foi constituída a partir de 44 unidades de sentido, organizados em três núcleos de sentido, a saber: i) “A participação como momento de reflexão, aprendizado e o campo de atuação”, com 22 unidades de sentido; ii) “Refletir mais sobre a inclusão, questionar a realidade, formação, teoria e prática”, com o total de 13 unidades de sentido; e, finalmente, o iii) “Refletir sobre a necessidade de partilha de saberes entre outros núcleos do PRP”, com nove unidades de sentido.

Em vista do exposto, os trechos a seguir exemplificam o processo de reflexão a partir das perspectivas das participantes ao longo das sessões reflexivas individuais e coletivas.

Eu consegui refletir algumas coisas, que no momento da ação que a gente tava lá na escola que a gente não conseguiu (Sessão R. Coletiva, Lis, 2022, p. 6).

É... Como Lis falou, eu tava até comentando sempre que a...Que tinha esses momentos reflexivos assim, eu ia comentar com a Acácia né, e eu e Acácia tava conversando que a gente sempre saia assim, muito reflexiva, aí eu ficava pensando né, meu Deus a gente não tinha pensado nisso” (Sessão R. Coletiva, Camélia, 2022, p. 6).

É... Continuando professora, depois que eu converso com a senhora e refletindo sobre essa problemática, eu percebi o que Melissa também falou que...A gente precisa debater mais esse assunto, tanto no programa, como na universidade né, na...No currículo da universidade, foi algo que...Que ficou pra mim, porque, eu acho que a gente teve pouco di...Pouca discussão sobre isso durante o programa (Sessão R. Coletiva, Violeta, 2022, p. 11).

[...] E necessários seria muito importante, ter tanto dentro da universidade né, momentos além da... Da disciplina que a gente tem, como também nas escolas que a gente sente falta disso também nas escolas né” (Sessão R. Coletiva, Rosa, 2022, p. 16).

É... Boa tarde novamente professora, bom, eu fiquei assim refletindo muito né, desde a nossa última conversa, e assim a gente até se entristece um pouco, enquanto educadoras né, pela situação é... Que a gente, vivenciou e que... Os vestígios disso, dessa pandemia até agora, porque vimos que... As crianças com algum tipo de

deficiência elas ficaram bem... invisibilizadas” (Sessão R. Individual, Melissa, 2022, p. 1).

Pois depois da nossa conversa anterior, percebi que nós, eu e a minha dupla não demos toda essa atenção pra chegar a perceber aquilo sobre a aprendizagem dela, o desenvolvimento dela (Sessão R. Individual, Rosa, 2022, p. 7).

As unidades anteriores exemplificam os enfoques significativos feitos pelas participantes a partir das reflexões propostas em meio à pesquisa quanto à inclusão e, ao mesmo tempo, exclusão vivenciada pelos estudantes PAEE. Não obstante, enfatizam o processo vivenciado em ambas as sessões reflexivas, individuais e coletivas, sobre o movimento de (auto)reflexão sobre o proposto na prática e o experienciado na escola.

As participantes apontaram para a necessidade efetiva de reflexão acerca da temática inclusiva, de modo a questionar a formação, a realidade, a teoria, a prática, a participação efetiva no momento de reflexão e o aprendizado construído. Além de sinalizar para a necessidade de partilhar saberes entre os núcleos do PRP, parcerias interinstitucionais e com a família, com movimentos eficazes de descrição, informação e reconstrução acerca do vivenciado com o PAEE.

Nesse contexto, Magalhães (2004) aponta que a pesquisa crítica de colaboração favorece de forma efetiva as transformações nas práticas e realidade em geral, a qual busca romper ações alienadas, naturalizantes e individualistas. Assim, foi possível identificar o movimento de reflexão do primeiro momento da entrevista inicial, com as sessões reflexivas, processo em que as participantes apontam para a importância da temática assumida, após o momento de reflexão.

A partir deste movimento, pesquisadores e pesquisados assumem, de forma colaborativa, a responsabilidade para o processo de produção de saberes críticos, diante das práticas concretas (IBIAPINA; FERREIRA, 2005); e como pesquisadores colaborativos, assumem uma perspectiva de aprendizado com o outro, apreendendo os saberes, conhecimentos e experiências partilhados, ao passo de promover, também de forma colaborativa, a compreensão, a análise e a transformação. Assim, as autoras apontam que “a colaboração, nessa perspectiva, representa a ajuda para avançarmos nos nossos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (IBIAPINA; FERREIRA, 2015, p. 33).

Todas as participantes sinalizaram que a participação no PRP contribuiu de forma significativa com suas formações, promovendo o conhecimento e a reflexão sobre a exclusão vivenciada pelos estudantes PAEE, a fim de identificar a necessidade de entender e atuar para

potencializar o desenvolvimento e aprendizado deste público. Contudo, ao mesmo tempo, as duas sessões propostas não suscitaram para aspectos sociais, históricos e culturas da deficiência, o que contribuiria, ao menos para as residentes participantes, com uma possível superação da perspectiva clínica da deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à pesquisa realizada, apreendemos que todas as participantes da pesquisa apontaram para a importância da participação na pesquisa no processo de (re)pensar as práticas observadas e planejadas no âmbito escolar, para fins de inclusão do estudante PAEE. Nesse sentido, a pesquisa proporcionou e impulsionou, a partir do viés crítico colaborativo, reflexões acerca da inclusão na escola e, especificamente, das práticas propostas no âmbito do PAEE, de forma prospectiva, a partir das sessões reflexivas individuais e coletivas. Contudo, diante da realidade social desigual vivenciada, estas não foram suficientes para romper a lógica excludente e superar as práticas experienciadas no âmbito da escola campo do PRP.

Reiteramos que a pesquisa aponta para o reconhecimento da exclusão imposta ao estudante PAEE nas atividades e ações da maioria das residentes e, especialmente, para a importância de sua realização para a problematização da prática observada e desenvolvida pelas participantes junto ao PAEE durante a Pandemia (Covid-19). Além disso, de forma geral, os resultados destacaram práticas docentes, formação, apoio e contexto familiar que não abrangiam alternativas aos estudantes PAEE com comorbidades, os quais, à época, não tinham condições reais de retorno sem a devida imunização. Não obstante, evidenciaram o silenciamento de condições materiais e objetivas dos estudantes PAEE.

Diante do estudo realizado, torna-se essencial o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a temática, com maior ênfase aos momentos de reflexão, visto que o PRP teve continuidade com a 3ª Edição do Programa (2022 – 2024), via Governo Federal. Ademais, outras indagações precisam ser aprofundadas/respondidas em pesquisas futuras, a saber: (1) O que o contexto de tragédia da Pandemia (Covid-19), com retomada ao presencial, nos ensina para as práticas educacionais e inclusivas propostas para o estudante PAEE? (2) Como a pesquisa crítica de colaboração pode ser ampliada e impulsionar o (re)pensar e as ações efetivas na escola campo do PRP?

Em suma, a Pandemia (Covid-19) acarretou em milhares de mortes no mundo, com diversas implicações na forma de vida, relações de trabalho e distanciamento, impactando em

âmbitos sociais, políticos, econômicos e, especificamente, educacionais, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Com o contexto de fechamento das escolas, houve o desenvolvimento e implementação do ERE, com implicações na formação inicial de professores, nas ações do PRP e nas práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas nas escolas campo do PRP.

Ainda, mesmo a legislação apontando para a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de apoio e demais profissionais, o distanciamento imposto pela Pandemia (Covid-19) impediu efetivamente o acesso ao ERE pelos estudantes PAEE. Tal impossibilidade demandava questões mais eficientes no sentido de suporte e, até mesmo, na suspensão das atividades escolares. Todavia, na realidade, não ocorreram ações efetivas no âmbito dos sistemas de ensino, e o Governo Federal do Brasil não garantiu condições materiais objetivas para o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes, via ERE. Nessa esteira, como aponta Saviani (2020, p. 9), o presidente da república agiu como “aliado do vírus”.

REFERÊNCIAS

ANPED. *Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!* Mar.2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrariaspadronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>>. Acesso realizado em: 27 de jun. de 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 134, n. 248, Seção 1, p. 27834-27841, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação*

Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p.7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2018a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FUMES, N. L. F. F.; CARMO, B. C. M. *Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada*. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. *A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica*. Linguagens, Educação e Sociedade – Teresina, n. 12, jan./jun. 2005.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de síndrome covídica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 28, e22048, 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.) *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso realizado em: 07 out. 2022.

MATOS, N. S. D. et. al. BNCC e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia. In: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. D.; LOCKMANN, K. Adiando o fim da escola: perspectivas internacionais sobre educação em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2017127, p. 1-6, 2020. doi: <https://doi.org/jd9r>

MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social*. Teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. *Revista Brasileira de Educação*. v. 25 e250065 2020 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>

SANTIAGO, L. V. FUMES, N. L. F. *Diferentes olhares sobre a educação física na escola*. Ed. UFAL, 2005.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas – SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: Diálogos em Educação*, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.

SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 109–122, 2020. DOI: 10.31639/rbfp.v13i25.437. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/437>. Acesso em: 13 jan. 2023.

VIGOTSKI, L. S. *Problemas de defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM AND INCLUSION: (RE) THINKING OF THE RESIDENTS ABOUT THE PRACTICES EXPERIENCED

ABSTRACT

Pedagogical Residency Program (PRP) aims, among other objectives, the improvement of training and effective contact with the educational context in which the graduate will work. Thus, on the basis of the above, we intend to investigate the proposed scope of practices of PRP, as of the critical collaborative research, can create the development of experience inclusion. The theoretical background is based upon the theorizations of psychhistorical, according to Vygotsky and other writers. Furthermore, based on collaborative research, we used individual and collective reflective sessions, via Meet, with audio and video recording. A total of 13 participants participated between the months of February and April 2022, linked to two PRP field schools located in Brazilian northeastern, with thematic content analysis. The empirical corpus points to the recognition of the experienced exclusion by the student target audience of Special Education (PAEE) in PRP rural schools. In conclusion, the proposed scope of practices of

PRP, as of the critical collaborative research, were important, but they are not enough to create the development of experience inclusion in the PRP.

Keywords: Target Audience of Special Education. Pedagogy. Exclusion. Covid-19.

EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y LA INCLUSIÓN: EL (RE)PENSAR DE LOS RESIDENTES SOBRE LAS PRÁCTICAS EXPERIMENTADAS

RESUMEN

El Programa de Residencia Pedagógica (PRP) tiene la intención, entre otros objetivos, perfeccionar la formación y el contacto efectivo con el contexto educativo en lo que se desempeñará el estudiante. Por lo tanto, con base en lo anterior, tenemos como objetivo: investigar cómo las prácticas propuestas en el ámbito del PRP, desde la investigación crítica de la colaboración, pueden provocar el desarrollo de experiencias inclusivas. El marco teórico se sustenta en las teorías de la psicología socio histórico, basados en Vygotsky y otros(as) autores(as). Asimismo, aún con base en la investigación colaborativa, utilizamos sesiones reflexivas individuales y colectivas, vía *Meet*, con grabación de audio y video, con un total de 13 participantes, entre los meses de febrero y abril de 2022, vinculadas a dos escuelas campos del PRP, ubicadas en el Nordeste brasileño, con análisis basado en el contenido temático. El *corpus* empírico apunta para el reconocimiento de la exclusión vivida por el alumno que es el Público Objetivo de la Educación Especial (POEE) en las escuelas de campo del PRP. En resumen, las prácticas propuestas en el ámbito del PRP, basadas en investigación crítica colaborativa, fueron importantes, pero no suficientes para incentivar el desarrollo de experiencias inclusivas en el PRP.

Palabras clave: Público objetivo de la educación especial. Pedagogía. Exclusión. COVID-19.

Submetido em:

Aprovado em:

Publicado em:

5.5 ARTIGO 5 – PERIÓDICO REVTEE – REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão e o programa residência pedagógica (PRP): reflexões sobre os relatórios e cartas produzidas pelas residentes

Samara Cavalcanti da Silva⁵³

Neiza de Lourdes Frederico Fumes⁵⁴

Resumo

A inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), na escola e sala regular, é de extrema relevância social, educacional, política e, especialmente, um direito humano. Nesse contexto, buscamos investigar: quais os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP)? Para tanto, assumimos como objetivo: apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP. A pesquisa foi do tipo crítico de colaboração, realizada com treze participantes do PRP, vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia de IES do interior nordestino, entre dezembro de 2021 e abril de 2022. Para tanto, o presente artigo foca no recorte da análise documental, frente aos treze relatórios e treze cartas produzidas pelas participantes do PRP, a partir da análise de conteúdo temática. Diante das análises realizadas, evidenciamos três categorias temáticas principais, a saber: i) dificuldades e a exclusão dos estudantes PAEE; ii) estudo da Educação Inclusiva na formação e no PRP; iii) desenvolvimento de práticas com estudantes PAEE. As categorias apontam para as possibilidades no sentido do estudo da inclusão do PAEE como essencial ao longo do PRP, bem como os limites pela exclusão vivenciada pelos estudantes PAEE. Outrossim, evidenciamos, ainda, o silenciamento, em algumas cartas e relatórios, acerca das práticas, inclusão e exclusão do PAEE na escola campo do PRP, além de apontar para a necessidade de maior aprofundamento acerca da temática e crítica ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), a fim de romper com as práticas de exclusão no contexto educacional e no PRP.

Palavras-chave: Covid-19. Educação Inclusiva. Formação docente. Licenciatura em Pedagogia. Residência Pedagógica.

Inclusión y programa de residencia pedagógica (PRP): reflexiones sobre los informes y cartas producidas por los residentes

Resumen

⁵³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). São João/Pernambuco/Brasil. E-mail: samara.melo@uneal.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>.

⁵⁴ Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto/Portugal. Professora Titular do Instituto de Educação Física e Esporte e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Maceió/Alagoas/Brasil. E-mail: neiza.fumes@iefe.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>.

La inclusión del Público de la Educación Especial (PAEE), en el aula escolar, es de suma relevancia social, educativa, política y, sobre todo, un derecho humano. En ese contexto, buscamos indagar: ¿cuáles son los límites y posibilidades de las experiencias inclusivas vividas en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP)? Para eso, asumimos como objetivo: aprehender los límites y las posibilidades de las experiencias inclusivas vividas en el PRP. La investigación fue del tipo crítico de colaboración, realizada con trece participantes del PRP, vinculados a la Licenciatura en Pedagogía en IES del nororiente interior, entre diciembre de 2021 y abril de 2022. Para ello, este artículo se centra en el análisis documental, frente a trece informes y trece cartas elaborados por las participantes del PRP, a partir del análisis de contenido temático. Frente a los análisis, evidenciamos tres categorías temáticas principales, a saber: i) dificultades y exclusión de los estudiantes del PAEE; ii) estudio de Educación Inclusiva en la formación y en el PRP; iii) desarrollo de prácticas con alumnos del PAEE. Las categorías apuntan a las posibilidades en cuanto a estudiar la inclusión del PAEE como imprescindible a lo largo del PRP, así como los límites por la exclusión vivida por los estudiantes del PAEE. Además, también evidenciamos el silenciamiento, en algunas cartas e informes, sobre las prácticas, inclusión y exclusión del PAEE en la escuela de campo del PRP, además de señalar la necesidad de profundizar más sobre el tema y las críticas a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), para romper con las prácticas de exclusión en el contexto educativo y en el PRP.

Palabras clave: Covid-19. Educación inclusiva. Formación del profesorado. Licenciatura en Pedagogía. Residencia Pedagógica.

Inclusion and the pedagogical residency program (PRP): considerations on reports and letters produced by residents

Abstract

The inclusion of the Target Audience of Special Education (PAEE), at school and regular classroom, is extremely relevant in the society, educational, political and, especially, a human right. In this connection, we seek to investigate: what are the limitations and possibilities of inclusive lives experiences in the Pedagogical Residency Program (PRP)? For this purpose, we have established: to think hard the limitations and possibilities of inclusive lives experiences in the PRP. Collaborative research was release-critical, carried out with thirteen PRP participants, linked to the Bachelor's Degree in Education of International Education Solutions (IES) of northeastern Brazil, between December 2021 and April 2022. Therefore, this paper concentrates on the clipping of the documentary analysis, in view of the thirteen reports and thirteen letters produced by the PRP participants, based on the thematic content analysis. Based on the analyses, we proved to know three key themes categories, namely: i) difficulties and rejection of PAEE students; ii) study of Inclusive Education in training and PRP; iii) practices developed with PAEE students. The classes indicate the possibilities of inclusion study in the sense of the PAEE as essential throughout the PRP, as well as the limitation by the rejection experienced by the PAEE students. Moreover, we also proved to know, the silencing, in some letters and reports, about the practices, inclusion, and exclusion of PAEE in the PRP field school, besides as indicating to the need for a further deepening on the theme and criticism

of Emergency Remote Education (ERE), in order to break down the exclusionary practices at the educational setting and on the PRP.

Keywords: COVID-19. Inclusive Education. Teacher training. Degree in Education. Educacional Residence.

1. Introdução

Para discutir acerca da Inclusão e o Programa Residência Pedagógica (PRP), torna-se essencial entender a importância e o papel da educação como um meio de reflexão crítica e de transformação social diante de uma sociedade capitalista e de um cenário de desigualdade (Saviani & Duarte, 2021). Nessa seara, entendemos a importância da formação docente (inicial) enquanto um espaço de construção de conhecimento, mobilização de saberes sistematizados do currículo e nas práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana e com a inclusão efetiva.

Incluir constitui um direito humano, garantido nos documentos e legislações nacionais e internacionais, bem como o acesso à escola e um sistema de ensino no nosso país, desde a Educação Infantil até a Educação Superior (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015; Organização Das Nações Unidas, 1948). E, mais especificamente, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o direito à acessibilidade de recursos, tecnologias, metodologias, currículo, avaliação, docente especializado e outros aspectos são fundamentais para a inclusão na educação (Brasil, 1996).

Não há um único caminho para a inclusão acontecer, visto que existe a peculiaridade das necessidades dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial⁵⁵ (PAEE). A título de exemplificação, o direito e a demanda pedagógica e profissional de um estudante surdo por um recurso visual, intérprete de Libras, instrutor, entre outros recursos acessíveis, é diferente da especificidade de um estudante cego ou baixa visão, o qual precisa de um material tátil, recursos acessíveis em *Braille* e outras Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos estudantes PAEE.

Assim, partimos da perspectiva Vigotskiana que aponta para a crítica ao processo de exclusão e segregação da pessoa com deficiência, a qual evidencia a deficiência em um contexto social, compreendendo que as práticas devem potencializar o desenvolvimento dos estudantes PAEE e, ainda, a compreensão da deficiência como um fato social, por intermédio da qual a sociedade impõe processos de exclusão e segregação escolar da pessoa com deficiência (Vigotski, 2021).

Nesse contexto, torna-se essencial entender que processos de exclusão escolar foram potencializados no contexto da Pandemia (Covid-19) (Bock et al., 2022; Magalhães, 2020; Santos, 2020a, 2020b; UNICEF, 2021), especificamente para os estudantes PAEE (Fumes & Carmo, 2021; Santos, 2020a). Em suma, a Pandemia de Covid-19 implicou, de forma decisiva, nos processos de ensinar e aprender da maioria da população mundial e, ao mesmo tempo, aumentou a exclusão, conforme aponta os estudos nacionais e internacionais citados. Além de ser mais acentuada a exclusão para os estudantes PAEE, seus direitos foram interrompidos e o acesso às práticas pedagógicas não foram asseguradas de forma plena no âmbito da Pandemia a todos os estudantes PAEE.

A Pandemia da Covid-19 acarretou milhares de mortes e diversas implicações na forma de vida, relações de trabalho, distanciamento, com implicações educacionais, sociais, políticas

⁵⁵ Partimos da definição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que entende por Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), os estudantes com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 2008).

e econômicas. Nesse ínterim, tem-se, também, o fechamento das escolas e o desenvolvimento de práticas educativas de forma “remota”, sendo denominada de “Ensino Remoto Emergencial” (ERE).

O contexto de fechamento das escolas, seguido de medidas de início de vacinação e planos de retomada, culminaram no progressivo retorno ao presencial no contexto da Educação Básica e, especificamente, dos estudantes PAEE. Em suma, a Pandemia (Covid-19) foi atravessada pelas nefastas consequências diante da sociedade capitalista, evidenciando ainda mais a crise social, política, humana e de saúde pública, acarretando implicações diretas na prática pedagógica, via ERE.

Adicionalmente, é de salutar a relevância da educação como um ato político e propulsor de transformação social. Em especial, por entender a educação e o trabalho educativo como um ato de produção intencional e direta da humanidade, em cada sujeito o desenvolvimento da humanidade (Saviani, 2008). E, nesse sentido, a educação não está dissociada da compreensão da natureza social do humano, que é atravessado pela desigualdade social, somado aos ataques às instituições com programas e projetos⁵⁶ que pouco favoreceram a formação crítica dos estudantes e do docente ao longo da formação inicial.

Ao mesmo tempo, as propostas e políticas de formação, que implicam de forma específica os currículos e propostas direcionadas ao fazer docente, precisam assumir a educação inclusiva como princípio dos textos e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o Programa Residência Pedagógica (PRP) compõe o rol das políticas de formação inicial de professores, criada em 2018, via governo federal, que propõe, dentre outros objetivos, o aprimoramento da formação inicial, com a relação entre teoria e prática no contexto da atuação (Brasil, 2018).

Pesquisas pontuam, de forma geral, a relevância do PRP para a formação profissional, visto que pode assumir projetos com contribuições efetivas na área da formação inicial dos futuros professores (Freitas et al., 2020; Machado & Castro, 2019; Mello et al., 2020). Nesse sentido, a pesquisa propôs investigar: quais os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP)? Assim, objetivamos: apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, a partir dos relatórios e cartas produzidas por participantes do PRP.

A pesquisa foi do tipo crítica de colaboração, com foco na análise documental, a partir da análise dos 13 relatos de experiência (doravante, RE) e 13 cartas produzidas pelas participantes do PRP, totalizado 26 documentos analisados, em meados de abril de 2022. Os documentos foram analisados com base na análise de conteúdo temática, a partir dos quais foi possível evidenciar a inclusão do PAEE como um direito de todos e a necessidade de maior estudo/aprofundamento da temática, bem como o silenciamento em algumas cartas e RE acerca das práticas de inclusão e exclusão do PAEE na escola campo do PRP.

Em suma, o texto apresenta os principais resultados sobre as práticas, as possibilidades e os limites evidenciados pelas participantes por meio das práticas junto ao PRP, via RE e carta, respectivamente. O presente artigo segue organizado em quatro seções. Após esta presente introdução, apresentamos, na segunda seção, a metodologia da pesquisa. Em sequência, na

⁵⁶ Frente ao cenário de ataque vivenciado nas propostas pedagógicas, a saber: escola sem partido, lei da mordaza, future-se e outros mecanismos de precarização da prática docente, professor e escola. E, ainda, o Decreto nº 10.502/2020 que retrocede os direitos sociais e educacionais dos estudantes PAEE, suspenso e revogado em via Decreto nº 11.370/2023.

terceira seção, discorreremos acerca dos resultados e discussões organizadas em três categorias temáticas dos documentos analisados. Por último, na quarta seção, as considerações finais, que conta com os principais resultados e novas problematizações que emergiram com a pesquisa.

2. Metodologia

A pesquisa corresponde ao tipo crítica de colaboração (Liberali, et. al. 2009; Magalhães, 2009), ao passo que assume um viés de transformação da realidade e contexto estudado, diante da colaboração efetiva entre pesquisadora e participantes. Nesse sentido, o estudo parte de uma pesquisa e *corpus* empírico construído a partir da realização de entrevistas iniciais, sessões reflexivas (iniciais e coletivas), bem como a elaboração de cartas e a análise dos relatórios produzidos pelas 13 participantes, entre os meses de dezembro de 2021 e abril de 2022.

Para fins de discussão do presente artigo, o recorte perfizera a análise dos 13 relatórios e 13 cartas construídas pelas participantes da pesquisa, totalizando 26 documentos, escritos por 13 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Educação Superior do Nordeste (Campus Sertão e Campus Agreste). Entendemos por documentos, com base em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), todo o tipo de material utilizado como fonte de informação acerca da temática em estudo. Assim, os documentos foram compreendidos como fonte de informação essencial para a temática estudada.

Em relação à estrutura dos documentos supracitados, o RE se deu com base na orientação e solicitação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com artigos no formato de Relato de Experiência (RE) acerca do PRP. Os RE analisados possuem entre 7 e 19 laudas, em média, excluindo as fichas de autorização de publicação disponibilizado pela CAPES, totalizando 183 laudas analisadas, que, de forma geral, apresentaram a seguinte estrutura: título; autoria com nota de rodapé; resumo; palavras-chaves; introdução; desenvolvimento; considerações finais e referências.

Já as cartas foram solicitadas a partir da presente pesquisa, junto às participantes e via coordenação do Núcleo de Alfabetização da IES pesquisada, com a seguinte proposta de escrita: O que eu vivi?; Quais os desafios?; O que aprendi?; Quais as orientações que eu faço para os próximos residentes ou colegas do curso, sobre: *i)* a alfabetização; *ii)* a prática docente; *iii)* inclusão do público-alvo da Educação Especial (PAEE). A escrita da carta foi sobre o PRP, para um futuro residente e/ou colega da licenciatura em Pedagogia da IES pesquisada. A média de laudas foram entre 1 e 3, totalizando 21 laudas, tendo sido as cartas do *Campus Sertão* escritas a próprio punho. Para fins de análise, as cartas à mão do *Campus Sertão* foram digitalizadas na íntegra.

O critério de participação na pesquisa perpassou: a participação no PRP; estudo da disciplina Educação Inclusiva; e atuação em turma com estudante PAEE, no decorrer do PRP. Por questões éticas, o nome da Instituição de Educação Superior (IES), dos participantes e dos municípios da escola campo não serão divulgados. A pesquisa seguiu todos os protocolos éticos de Pesquisa com Seres Humanos, frente à aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), via Parecer nº 5.163.285 (CEP/UFAL).

Nessa esteira, foram criados pseudônimos para as participantes, a saber: Acácia, Angélica, Camélia, Dália, Girassol, Hortência, Íris, Lis e Margarida, todas vinculadas ao *Campus* e Escola Agreste. Já as participantes Melissa, Orquídea, Rosa e Violeta, por sua vez, estavam vinculadas a *Campus* e Escola Sertão. Todas participantes assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além da substituição dos nomes das participantes, reiteramos que usamos nomes fictícios para as escolas campo do PRP, Escola Agreste e Escola Sertão, instituições situadas em municípios do interior nordestino, da IES pesquisada.

As análises foram pautadas a partir das contribuições de Minayo (2015), a qual postula que a análise de conteúdo temática se constitui com o foco central no tema, perpassando o movimento de leitura compreensiva e a exploração do material, bem como a identificação das unidades e núcleos de sentido, a fim de constituir a categoria temática.

Nesse contexto, foram construídas três categorias temáticas, com base na análise dos documentos analisados, a saber: *i)* estudo da temática na formação e no PRP; *ii)* desenvolvimento de práticas com estudantes PAEE; e, *iii)* dificuldades e a exclusão dos estudantes PAEE. Antes de apresentar as categorias temáticas construídas, a seção a seguir também apresenta, de forma breve, um panorama sobre as participantes.

3. Resultados e Discussões

O *corpus* empírico foi construído a partir das vivências e experiências das 13 participantes do PRP, vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia de IES do nordeste brasileiro. Todas as participantes estavam na primeira graduação, com faixa etária entre 21 e 25 anos de idade, no período da pesquisa. A maioria das participantes não tiveram nenhum tipo de contato anterior ao PRP na escola, exceto as participantes: Angélica, Melissa e Violeta. Todavia, no tocante às vivências em estágios curriculares, apenas Hortência e Iris já haviam cursado todos, em período anterior ao PRP.

Indagamos, ainda, sobre as vivências em cursos e ações na Universidade de ensino, pesquisa e/ou extensão que versassem sobre a Educação Inclusiva. Evidenciamos a escarces de participação entre a maioria das participantes, com exceção apenas de Iris e Orquídea, que vivenciaram projetos e programas voltados à área supracitada, Monitoria Acadêmica e Projeto de Extensão, respectivamente.

O PRP assumiu uma articulação direta com intervenções em duas escolas campo parceiras (Agreste e Sertão), ambas vinculadas à rede pública municipal. As participantes atuaram de forma remota, via ERE, e de forma presencial, com a retomada das atividades presenciais na escola campo do PRP, nas turmas do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Ambas as instituições desenvolveram atividades ao longo do isolamento físico social, via ERE, com atividades síncronas e assíncronas, via WhatsApp, trilhas (entrega de atividades impressas) e Google Meet⁵⁷.

O subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia foi um unificado/único nos diferentes *campis* da Instituição de Educação Superior (IES) pesquisada. O grupo de 24 bolsistas e 6 voluntários foi distribuído entre os *campi* I, II e III, em virtude do corte de bolsas do Governo Federal, com total de 10 participantes por *campus*. Contudo, o projeto não aponta para a Educação Inclusiva, no âmbito do texto e discussões teóricas apresentadas, mas, apesar da temática não assumir a discussão no subprojeto institucional, houve muitos estudantes PAEE matriculados nas turmas do PRP.

O PRP foi desenvolvido com a temática geral da Alfabetização, com distribuição de atividades do 1º ao 3º módulos, com 6 meses em cada módulo, totalizando 18 meses. A carga-horária total do PRP foi de 440 horas. As intervenções e execução das práticas foram centradas, de forma geral, no fim do 2º e no decorrer do 3º módulos, com movimento de

⁵⁷ Com exceção da escola Sertão – B não realizou atividades via *Google Meet*.

retomada ao contexto presencial nas escolas campo do PRP. O quadro 1 apresenta as escolas campo do PRP, participantes, turno, presença de apoio e a dimensão dos documentos analisados sobre a temática, como é possível identificar a seguir:

Tabela 1

ESCOLA CAMPO DO PRP	PARTICIPANTES DA PESQUISA	TURMA / ANO	PRESENÇA DE APOIO	ADAPTAÇÃO AO DAS PRÁTICAS DO PRP	DISCUSSÃO SOBRE O PAEE	
					RE ⁵⁸	CARTAS
Escola Agreste	Acácia	4º	-	Sim	Sim*	Sim
	Angélica	4º	-	Sim	-	Sim
	Camélia	4º	-	Sim	Sim*	Sim
	Dália	4º	-	-	Sim*	-
	Girassol	4º	-	Sim	Sim*	Sim
	Hortência	4º	-	Sim	Sim*	-
	Íris	5º	-	Sim	Sim	Sim
	Lis	4º	-	-	Sim	Sim
	Margarida	4º	-	Sim	Sim*	Sim
Escola Sertão	Melissa	3º	Sim	-	-	-
	Orquídea	3º	Sim	-	-	Sim
	Rosa	3º	Sim	-	Sim	Sim
	Violeta	2º	-	-	-	Sim

Inclusão do PAEE nas Cartas e Relatos de Experiência (RE). Fonte: Autoras, 2023.

As participantes desenvolveram atividades nas turmas do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental, com critério de participação a partir do contato efetivo com os estudantes PAEE na escola campo do PRP. Assim, evidenciamos que apenas as turmas de Melissa, Orquídea e Rosa contaram com o apoio escolar, no processo de retomada ao ensino presencial, exceto a turma de Violeta, que a mãe, por motivos de ausência de vacina e baixa imunidade da filha, não a encaminhou para a escola⁵⁹.

Contudo, todas as participantes não mencionaram a existência de apoio pedagógico, via ERE, aspecto que não coaduna com a legislação vigente e implica diretamente as práticas de exclusão vivenciadas pelos estudantes PAEE, já apontado em outros estudos (Fumes & Carmo, 2021).

Em relação às regências, observamos que houve algumas adaptações nas atividades e práticas propostas pelas participantes da escola Agreste, com exceção de Dália e Liz, que no 3º módulo do PRP não atuaram diretamente com os estudantes PAEE. As adaptações ocorreram a partir de alterações nas atividades impressas, uso de aplicativos e imagens, bem como algumas adaptações para a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

⁵⁸ O RE, inicialmente, foi proposto com base em um livro sobre a inclusão e o PRP. Contudo, a proposta declinou, visto que algumas das participantes ficariam excluídas da publicação, uma vez que os estudantes PAEE não voltaram ou estavam presentes ao longo do PRP.

⁵⁹ A estudante PAEE não retornou para a escola e o grupo de comunicação *WhatsApp* foi descontinuado, em virtude do retorno às atividades presenciais.

* Educação Inclusiva no título do RE.

Contudo, as adaptações vividas na escola Agreste ocorreram sem articulação direta com um apoio especializado, em virtude da inexistência do profissional de apoio, assim como a ausência de articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto nas ações via ERE e nas propostas com a retomada ao presencial.

Dália, Hortência e Melissa apontaram nas cartas para a contribuição e desafios do PRP no âmbito da sua formação, mas, sem mencionar, em nenhum momento do texto em discussão, algum aspecto das práticas e vivências com os estudantes PAEE. E, mais especificamente, os relatórios de Angélica, Melissa, Orquídea e Violeta não mencionaram nenhuma vivência ou prática com os estudantes PAEE e/ou a Educação Inclusiva.

Frente ao apresentado acerca do grupo pesquisado, seguiremos para a discussão das categorias analíticas supracitadas, a saber: *i)* dificuldades e a exclusão dos estudantes PAEE, com 49 unidades de sentido; *ii)* estudo da temática na formação e no PRP, formada por 20 unidades de sentido; e, por fim, a *iii)* desenvolvimento de práticas com estudantes PAEE, constituída por 47 unidades de sentido.

3.1 Dificuldades e a exclusão dos estudantes PAEE

Os documentos analisados apontam para um aspecto essencialmente destacado em todos os documentos escritos pelas participantes, que foi o momento atípico vivenciado com a Pandemia (Covid-19), via ERE com as plataformas digitais, bem como o movimento de retomada e o uso de máscaras, que implicaram de forma efetiva na dificuldade e na “busca de caminhos” pelas participantes de superação de tais desafios/limites, nos processos de ensinar e aprender na escola.

Nesse contexto, os limites evidenciados no PRP foram relacionados ao contexto de exclusão vivenciado pelos estudantes PAEE. A categoria temática “Dificuldades e a exclusão dos estudantes PAEE” é composta no total por 49 unidades de sentido (sendo 7 nas cartas e 42 nos relatórios) que remetem à Pandemia (Covid-19), com o distanciamento social como implicação direta nas dificuldades e exclusão dos estudantes PAEE, conforme os trechos abaixo:

Mas uma das grandes preocupações era em relação aos alunos com algum tipo de deficiência, pois já era uma situação difícil para os alunos de modo geral, imagina para aqueles que apresentam diferentes tipos de deficiências? que precisam inclusive de atendimento educacional especializado, como oferecer toda essa assistência a distância? Então foi muito difícil perceber que muitos desses alunos não participavam das aulas por inúmeros motivos (Carta, Girassol, 2022, p. 2).

É preciso também, sempre manter um olhar atento aos educandos e suas necessidades especiais de aprendizagem, pois se trabalha com grupos diversos, de crianças que passaram por processos escolares diferentes, principalmente em relação ao público-alvo da Educação Especial, que enfrentaram um período difícil durante a pandemia, de praticamente exclusão do modelo remoto, e ainda passam por grandes desafios na educação presencial (Carta, Violeta, 2022, p. 1).

A pandemia provocou mudanças em todo o mundo, e na educação não foi diferente, se observou que esse período aprofundou a exclusão de alunos que não tinham acesso a tecnologias digitais, e também os alunos com deficiência que passaram por enormes desafios (Relatório Final, Dália, 2022, p. 1).

Quanto ao aluno com transtorno específico mistos do desenvolvimento mais deficiência intelectual, ele não estava alfabetizado, assim como já citado, não estava frequentando

as aulas remotas e presenciais, desse modo, não fez a produção final. (Relatório Final, Hortência, 2022, p. 10).

Nesse contexto, torna-se essencial identificar que as participantes apontaram para a não participação dos estudantes PAEE, ao longo dos momentos observados e vivenciados no PRP, o que implica no cerceamento do direito aos estudantes PAEE, tendo em vista que a Educação Básica é um direito de todos e deve ser assegurado pelo estado (Brasil, 1996, 2015). Os documentos orientadores acerca da inclusão e legislação específica apontam, ainda, para o direito a um sistema de ensino inclusivo, o qual atenda às especificidades dos estudantes PAEE (Brasil, 2008, 2015).

Contudo, o vivenciado pelas participantes da pesquisa foi algo também encontrado em muitas realidades que repercutiu nas práticas educativas em diferentes espaços do território nacional. Diversos autores apontam para o cenário de exclusão vivenciada no período de pandemia (Bock, et al., 2022; Magalhães, 2020; Santos, 2020a, 2020b; UNICEF, 2021), exclusão essa ainda mais acentuada para a pessoa com deficiência (Fumes & Carmo, 2021; Santos, 2020).

Para Saviani e Galvão (2021), são múltiplas as determinações do ensino remoto e, mais especificamente, a exclusão e precarização da educação assumida via ensino remoto, pois:

Salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do ‘ensino’ remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições (Saviani & Galvão, 2021, p. 38).

Os autores citados apontam para o processo de exclusão, educação como mercadoria e precarização do trabalho docente, aspectos que implicam, de forma efetiva, no processo de ensinar e aprender, além do movimento de interesses privados, diante de grandes empresas e conglomerados nacionais e internacionais apontados para o contexto educacional como solução e caminho para o processo educacional do país (Saviani & Galvão, 2021).

Saviani (2020) aponta que o ERE não deveria ter ocorrido, visto que aprofunda as formas de dominação das classes dominantes. Outrossim, o autor alerta para o negacionismo da ciência, descrédito da vacina, um governo que pouco favoreceu a educação e a saúde, agravando efetivamente a crise sanitária da Pandemia (Covid-19). O estudioso ainda destaca que “o Brasil perdeu uma grande oportunidade de se constituir em exemplo para todo o mundo no enfrentamento da pandemia” (Saviani, 2020, p. 8).

As dificuldades apontadas pelas participantes reverberam no processo de negação e exclusão do estudante PAEE, assim como a necessidade de não naturalizar a exclusão como “culpa” do estudante, “escolha” ou falta de esforço da família, uma vez que não foram fornecidas condições suficientes, adaptadas, acessíveis e necessárias para a inclusão acontecer. Assim, o ERE, que chegou como algo “temporário e transitório”, contribuiu para a sobrecarga e precarização do trabalho docente, somado aos processos de exclusão e responsabilização dos estudantes PAEE.

3.2 Estudo da Educação Inclusiva na formação e no PRP

A inclusão não é uma atividade simplista, no sentido de oferecer o simples acesso ao ambiente escolar, uma vez que demanda um compromisso efetivo dos profissionais de educação, a fim de garantir um sistema inclusivo (Brasil, 2015), atento aos saberes profissionais que favoreçam perspectivas críticas de ensinar e aprender que rompam com a lógica capacitista, clínica de deficiência e naturalizante das desigualdades.

Sobre a sociedade capacitista e desigual, Marco (2020) assinala que:

Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como *deficientes* (Marco, 2020, p. 18, grifo do autor).

Ou seja, o meio social capitalista, que depende da desigualdade social, potencializa, exclui, discrimina e marca a exclusão social do PAEE, além de tecer a “eficiência” como condição de padronização de corpos, a partir de marcos e normas, na qual as falsas ideias de simetria e medidas de corpos rotulados como “eficientes” e “ineficientes” são impostos no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem do PAEE.

De acordo com Vigotski (2021), a deficiência constitui em um fenômeno social, ao passo das barreiras sociais implicarem, de forma efetiva, no processo de desenvolvimento de práticas e atividades direcionadas aos estudantes PAEE que favoreçam o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O autor tece ainda críticas às escolas e práticas pedagógicas excludentes dos estudantes PAEE.

Nesse sentido, o estudo da temática ao longo da formação inicial e continuada constitui em um caminho para transformação de práticas excludentes, bem como a garantia do sistema inclusivo, este enquanto um fator já assegurado na legislação vigente (Brasil, 1996, 2015). E, especificamente, os resultados da pesquisa sinalizam para o desenvolvimento de estudos específicos sobre a Educação Inclusiva, se já no âmbito da formação inicial do curso de Pedagogia ou mesmo no PRP.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) regulamenta que os cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica possuam saberes pedagógicos e específicos voltados à Educação Especial e as Diretrizes de Formação do Pedagogo. Contudo, apesar da obrigatoriedade já apresentada na legislação vigente, bem como dos saberes na área da Educação Inclusiva, estudos apontam para a insuficiência da temática inclusiva na formação inicial do docente (Mercado et al., 2020).

Com base na análise dos documentos, evidenciamos que as participantes apontaram, tanto nas cartas como nos RE, a dimensão do estudo e reflexão sobre a Educação Inclusiva como fundamental no processo de desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem planejadas e vivenciadas no PRP. Assim, a categoria temática intitulada “Estudo da temática na formação e no PRP” é constituída por 20 unidades de sentido no total, das quais 7 são das cartas e 13 dos RE, que remetem a necessidade de reflexão e estudo da temática para o desenvolvimento das práticas, conforme os trechos a seguir:

Na universidade aprendemos muito sobre alfabetização, letramento, didática e ainda mais sobre a inclusão, e o residência trará isso na prática a todos vocês para que assim a junção da teoria e prática leve-nos a bons profissionais (Carta, Angélica, 2022, p. 1).
Muitos foram os desafios, mas que com a ajuda do grupo e com formações propostas nos aprofundamos em conhecimentos únicos, principalmente com a educação especial e como promover inclusão de TODOS, desde a criança que não está alfabetizada, à criança com necessidades especiais. [...] Aproveite ao máximo para fazer, pesquisar, atuar,

planejar, produzir e estar nesse contexto escolar e assim participar e promover uma educação inclusiva (Carta, Iris, 2022, p. 2).

Além disso, houve tantos outros momentos de partilha e de aprendizagem desde as reflexões sobre inclusão, mediação de conhecimento nesse momento atípico, metodologias para trazer os alunos para participar no ensino remoto, metodologias que envolvem tecnologia dentre tantas outras coisas (Carta, Lis, 2022, p. 1).

Dessa forma, ao desenvolver um projeto com foco no processo de alfabetização de todos e a inclusão no espaço escolar, possibilitou às residentes reflexões que são necessárias para a sua formação, especialmente no que tange à educação inclusiva. Assim sendo, será destacado mais sobre isso no tópico seguinte (Relatório Final, Camélia, 2022, p. 12).

Por meio do Programa de Residência Pedagógica foram vivenciados momentos de estudos e formações sobre diversas temáticas, inclusive em relação à inclusão dos alunos com deficiências nas aulas, como trabalhar as singularidades de cada um dos alunos e adotar novas estratégias e ferramentas de ensino que facilitem o alcance do direito de aprender dos indivíduos. Portanto, o investimento na formação de professores com perspectiva inclusiva é fundamental, uma vez que esses profissionais vão encontrar alunos com deficiência em suas salas de aula futuramente, e precisam estar preparados para isso, dessa forma a inclusão se torna efetiva na realidade e não apenas em teoria (Relatório Final, Girassol, 2022, p. 9-10).

Nesse contexto, os trechos acima apresentam unidades de sentido da categoria temática “Estudo da Educação Inclusiva na formação e no PRP”. Os fragmentos apontam para os estudos e vivências ao longo do programa como essenciais para o desenvolvimento de atividades junto ao estudante PAEE, em especial para o olhar à demanda por maior reflexão, aprofundamento, pesquisa e formação sobre a temática Educação Inclusiva.

Assim, evidenciamos a presença recorrente nos documentos analisados acerca da compreensão de que a prática inclusiva demanda saberes específicos para o planejamento e realização de práticas, tanto nas cartas como nos RE analisados, enquanto uma possibilidade significativa junto ao PRP. Contudo, torna-se essencial entender que o espaço da escola campo também pode se tornar um espaço de aprendizado e construção de novos saberes teóricos, cabendo-se destacar para a necessidade do processo de ensino e aprendizagem ocorrer de forma efetiva às condições materiais e objetivas para a inclusão.

Adicionalmente, os saberes e as práticas acerca da Educação Inclusiva são essenciais, mas, não suficientes para a inclusão acontecer. Ou seja, não basta o docente ter conhecimentos direcionados à Educação Inclusiva se o sistema não oferece condições suficientes de profissionais especializados, materiais acessíveis, matrícula, acesso, permanência, aprendizado e sucesso educacional, como foi evidenciado na Pandemia (Covid-19), via ERE.

Para o estudante PAEE, a exclusão foi aumentada, visto que não foi assegurado as condições materiais de acesso, conexão e materiais pedagógicos adaptados e acessíveis para os momentos propostos, via ERE (Fumes & Carmo, 2021). Assim, o saber docente é essencial, mas o meio social e escolar excludente são fatores que repercutem de forma decisiva no processo de ensinar e aprender do estudante PAEE na escola.

Nesse sentido, torna-se essencial ressaltar que tais aspectos de saberes demandam possibilidades de materialização nas práticas educativas, visto que a inclusão e a prática docente não se fazem de forma solitária e isolada das condições históricas e sociais marcadas pela exclusão e meio social capacitista frente aos estudantes PAEE. Assim, o estudo da temática é essencial, mas, não suficiente para romper com a lógica da exclusão do estudante

PAEE, caso não sejam alterados os sistemas de ensino, escola e o contexto social e cultural que ainda repercutem a lógica da exclusão.

3.3 Desenvolvimento de práticas com estudantes PAEE

A categoria temática intitulada “Desenvolvimento de práticas com estudantes PAEE” foi constituída a partir de 47 unidades de sentido, das quais, 6 emergiram das cartas e 41 dos relatórios. Nesse ínterim, as unidades apresentam as possibilidades de práticas inclusivas junto aos estudantes PAEE. Assim, os documentos analisados apontam como sugestão ou mesmo como uma prática vivenciada e que foi significativa, frente ao contexto desafiador para as participantes, como é possível verificar nos trechos a seguir:

Trazer atividades que pudessem possibilitar autonomia e engajamento da criança que tinha autismo, também foi desafiador. Contudo, as ações com a turma de 3º ano do fundamental, trouxe-me a possibilidade de ressignificar minha visão para com a docência, pois até então não queria seguir como professora e o estágio mudou essa visão (Carta, Orquídea, 2022, p. 1).

Ser professor alfabetizador não é tarefa fácil, exige persistência e dedicação. A inclusão está presente em todas as nossas ações pedagógicas, atentem-se para esses conhecimentos imprescindíveis, para que se consiga realizar atividades significativas para todos (Carta, Rosa, 2022, p. 1-2).

Assim sendo, esse momento presencial foi de grande importância para nós, residentes, pois contribuiu para que pudéssemos conhecer a sala de aula e percebermos as implicações e possibilidades da prática educativa, principalmente vinculada à prática educativa inclusiva (Relatório Final, Acácia, 2022, p. 13).

A princípio a LIBRAS não foi pensada para estar presente no projeto de intervenção, mas ao tomarmos conhecimento que havia um aluno com deficiência auditiva na turma, repensamos o projeto para que a LIBRAS fosse abordada mesmo que, “minimamente”, nas aulas. Esses momentos em que a LIBRAS foi incorporada ao conteúdo programático, foi de muita relevância, pois até então nosso aluno com deficiência auditiva não tinha tido contato com a libras na escola, pois, o aluno faz uso do Sistema de Frequência Modulada Pessoal (FM), um receptor sonoro onde o aluno tem no aparelho auditivo e a professora fica com o microfone. Além do uso deste aparelho, tivemos conhecimento de que a mãe do aluno relutou durante muito tempo quanto ao aluno aprender e se comunicar através da Libras, porém, através do contato com a professora titular da turma e conhecimento sobre a importância do ensino de Libras, a mãe desse aluno permitiu que o filho tivesse mais conhecimento sobre a língua de sinais (Relatório Final, Acácia, 2022, p. 13).

Desta forma as atividades foram construídas com características principalmente visuais, simples, diretas, claras, objetivas e curtas. (Relatório Final, Margarida, 2022, p. 5).

Para incluir as alunas com deficiência e os alunos com dificuldade (seis crianças) de leitura e escrita foi realizado atividades com vários recursos como imagens, vídeos e áudios curtos e explicativos e vídeos lúdicos do youtube, para facilitar a compreensão dos alunos, os recurso são indispensáveis que possibilita formas diversas de mediar o saber para o aluno, as dificuldades foram mapeadas a partir das atividades realizadas de formas escrita/oral. (Relatório Final, Margarida, 2022, p. 7).

Nos excertos, as sugestões são voltadas para os processos de desenvolvimento de autonomia dos estudantes e atividades significativas que estimulem o engajamento dos estudantes, além de apontar para a necessidade de incluir, nas atividades, a Educação

Inclusiva como parte de todas as ações pedagógicas, o que coaduna com a legislação e a política de inclusão em vigência no país (Brasil, 2015, 2008, 1996).

As propostas sugeridas ou vivenciadas sinalizam para os processos de reflexão, ressignificação sobre a prática docente e a Educação Inclusiva. E, especificamente na escola B, com algumas adaptações, no decorrer do 3º módulo do PRP, nas atividades propostas para os estudantes PAEE, desde a inserção do ensino da Libras até a adaptação das atividades impressas e propostas realizadas na sala.

Contudo, ao apontar para as vivências desenvolvidas, há olhares para atividades simples, o que remete às práticas voltadas à perspectiva de associação ao estudante PAEE como o que apresentará dificuldade. E, ainda, o foco para a realização de atividades desenvolvidas, “mesmo que minimamente”, à necessidade educacional específica do estudante PAEE, no caso o acesso a Libras. Entretanto, sem acesso e articulação com o intérprete de Libras, visto que a Escola A não contava com nenhum tipo de apoio especializado, seja via ERE ou mesmo com a retomada ao ensino presencial.

Já a Escola B, apesar de haver o apoio profissional não ocorreram momentos de trabalho reflexivo com toda a equipe escolar. Tais aspectos vão contra o previsto na legislação vigente, visto que o apoio especializado constitui um direito, metodologias e os materiais acessíveis (Brasil, 1996, 2015). E, ainda, sem discussões e reflexões nos documentos analisados sobre tecnologias assistivas, currículo adaptado e demais aspectos essenciais no processo de inclusão.

De acordo com Ferreira (2018), incluir perpassa as práticas cotidianas vivenciadas nos mais diversos espaços e contextos com estratégias que atendam às necessidades de todos. Para a autora:

[...] a qualidade de ensino exige, no mínimo, estratégias pedagógicas que atendam às necessidades e às capacidades de todos sem discriminações ou exclusões, considerando que uma escola para alguns não pode ser caracterizada como uma instituição qualificada do ponto de vista pedagógico. Implica mais tempo de planejamento e trabalho conjunto, em equipe, uma intervenção organizada, intencional, voltada à aprendizagem de todos os envolvidos (Ferreira, 2018, p. 2).

Nesse sentido, uma instituição não pode assumir o foco e educação apenas para alguns, o que nos leva a entender a necessidade de projetos como o PRP envolver a equipe no desenvolvimento das atividades escolares para todos, a fim de romper o trabalho solo e desarticulado do docente na sala de aula e demais profissionais. Logo, corroboramos que “o conceito de inclusão no âmbito específico da educação, implica, antes de qualquer coisa, rejeitar o princípio da exclusão, tanto presencial quanto acadêmica, de qualquer aluno do ambiente escolar” (Rodrigues, 2006, p. 301).

Adicionalmente, entendemos que as menções apontadas em alguns documentos analisados são importantes, mas não suficientes para romper com o processo social e histórico de exclusão do estudante PAEE. Diante do apresentado, após as análises realizadas, é notório como a pauta da Educação Inclusiva é secundarizada no processo de formação de professores e, por isso, deve assumir como princípio os documentos, políticas e práticas vivenciadas na Universidade e na Educação Básica de forma geral. As cartas apresentam trechos muito sintéticos sobre a Educação Inclusiva e ao mesmo tempo não rompe com a lógica naturalizante da exclusão dos estudantes PAEE.

Mercado et al. (2020), ao analisarem o PPC da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), apontam que:

Este estudo demonstrou que é muito ingênuo, diante das análises realizadas nos PPC de licenciatura, atribuir o problema da inclusão escolar a uma resistência do licenciando por não se considerar apto ou preparado para ensinar ao estudante com deficiência, devido à pouca oferta do componente curricular Educação Especial. O problema da defasagem curricular envolve a necessidade de que outros professores do curso, além do responsável pelo componente curricular Educação Especial ou equivalente, incluam em seus estudos teórico e práticos o ensino para a pessoa com deficiência (Mercado et al., 2020, p. 310).

Frente ao apresentado, entendemos a necessidade de problematizar quais os saberes sobre a Educação Inclusiva estão sendo abordados ou silenciados na formação inicial diante dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), ademais de problematizar como os programas de formação, como o PRP, permeiam ações e práticas comprometidas com a Educação Inclusiva na formação inicial do licenciado(a) em Pedagogia.

Destarte, reiteramos que algumas participantes, como Dália, Hortência e Melissa, sequer mencionaram a temática no decorrer da escrita acadêmica, mesmo a carta assumindo o pedido sobre a inclusão, aspecto que reafirma, mais uma vez, a falta de visibilidade e discussão nas formações e práticas educativas que assumem o princípio da Educação Inclusiva. Além da Educação Inclusiva implicar no processo de reflexão, reuniões e vivências formativas ao longo do PRP, visto que os residentes também sofreram neste período, segundo Tardin e Romero (2020, p. 15) “Nesse contexto, nota-se a ausência do contato presencial e os prejuízos que os residentes sofreram neste período”.

Para Tardin e Romero (2020):

Contudo, mesmo com o isolamento social e as dificuldades de comunicação entre preceptores e residentes, os resultados foram notáveis quando essa colaboração ocorreu de forma mais intensa. As experiências dos docentes na atual pandemia, como as dificuldades de promover aulas on-line, de trabalhar conteúdos com alunos sem acesso à internet e de se adaptar às novas burocracias impostas pelo trabalho remoto, foram compartilhadas com os licenciandos. Muitas vezes, os residentes foram envolvidos na solução desses desafios. Isso possibilitou a compreensão do cenário completamente heterogêneo encontrado na educação básica e em diferentes realidades que se encontram na escola. Compreende-se, então, o exercício profissional docente em estabelecer planos e ações para promover um ensino de qualidade (Tardin & Romero, 2022, p. 15).

Nesse contexto, as licenciandas vivenciaram de forma efetiva processos de exclusão também sentidos pelas participantes. Assim, as residentes tiveram a oportunidade de refletir sobre o contexto de exclusão de forma geral, bem como as condições materiais de exploração e precarização do trabalho educativo e da vivência escolar, visto que o contexto de Pandemia atribuiu, em muitos momentos, a responsabilidade ao contexto familiar de ensinar o conteúdo escolar.

Ao mesmo tempo, os resultados apontam para os limites no contexto de como o tema da Educação Inclusiva pode ser secundarizado, na formação inicial, práticas e demais programas ao longo da formação, implicando no aumento da invisibilidade dos estudantes PAEE na escola nas práticas educativas e no meio social e cultural. Apesar de o tema ser um

tópico do pedido nas cartas, não fora identificado tal aspecto nas produções de Dália, Hortência e Melissa. Já os relatórios, mesmo com estudantes PAEE ao longo da vivência do PRP na escola, não houve menção nas produções de Angélica, Melissa, Orquídea e Violeta, resultado essencialmente preocupante diante das condições materiais vivenciadas ao longo do ERE e retomada ao presencial.

Apesar da ausência de discussões em todos os documentos analisados, torna-se essencial destacar para o olhar que houve de todas as participantes, apesar dos desafios enfrentados com a Pandemia (Covid-19) para a contribuição do PRP para a sua formação expostos nos documentos analisados (cartas e RE). Mas, é essencial entender que a prática pedagógica e a formação docente devem assumir a educação do estudante PAEE como um direito humano.

Posto isto, ressaltamos a defesa das políticas de formação de professores, em destaque as de formação inicial, promoverem discussões e momentos situados na realidade concreta, por intermédio das quais se proponha uma perspectiva crítica e de transformação da sociedade desigual e excludente do ERE e com retomada ao presencial, mesmo sem a vacinação de todos os estudantes PAEE.

5. Considerações finais

A formação inicial dos professores é um espaço de extrema relevância para a construção do conhecimento e as reflexões críticas acerca do direito ao sistema de ensino inclusivo, bem como o desenvolvimento de práticas inclusivas, adaptação curricular, recursos acessíveis (seja tecnológicos ou não), entre outros recursos e materiais fundamentais para a inclusão do estudante PAEE. Outrossim, trata-se, ainda, de um espaço no qual o princípio inclusivo deve subsidiar as práticas e as vivências no chão da Universidade e nas demais ações e projetos articulados com as instituições de Educação Básica.

Diante da questão de pesquisa apresentada, a qual problematizou quais os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, especificamente objetivando apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, entendemos que as experiências vivenciadas suscitaram na maioria das participantes o olhar para o desafio imposto pelo período de Pandemia (Covid-19), frente às medidas de distanciamento social realizadas, além de apreender os processos de exclusão vivenciados pelos estudantes PAEE, especificamente durante o ERE, como uma possibilidade do PRP.

As possibilidades anunciadas nos documentos analisados apontam também para o desenvolvimento de algumas práticas inclusivas e adaptação de algumas atividades que foram importantes, mas não suficientes para transformar a realidade de exclusão do estudante PAEE, assim como apontam, em alguns inscritos, os marcos sociais e concepções de inclusão que implicam não só acesso, mas perpassam a participação efetiva, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes PAEE. Entretanto, os limites se dão pelo processo de ausência de discussão em alguns documentos analisados (cartas e RE), o que implica na pouca visibilidade e discussão da temática no âmbito das práticas formativas do PRP, na IES pesquisada.

Assim, apreendemos como limite a secundarização do tema e a falta de discussão em alguns documentos analisados implicam, muito provavelmente, em práticas que não incluem de forma efetiva o estudante PAEE, além da falta de discussão acerca da

adaptação curricular, intérprete e instrutor de Libras, bem como outros profissionais para uma atuação articulada e comprometida com a inclusão efetiva do estudante PAEE.

E o processo de secundarização do tema na formação remete ao processo de naturalização da exclusão e desigualdade já vivenciada pelo estudante PAEE, durante a Pandemia (Covid-19). A Pandemia (Covid-19) impôs questões e limites pela situação de saúde pública que culminou nas barreiras impostas pelos diferentes sistemas de ensino, ao qual não garantiu de forma efetiva as condições suficientes de participação e continuidade do processo de ensinar e aprender para todos os estudantes.

Em suma, os RE e as cartas serviram como uma fonte de análise significativa acerca das práticas inclusivas vivenciadas na escola Agreste e Sertão, assim como o silenciamento assumido em algumas práticas, abordadas nos documentos analisados. Outrossim, os referidos documentos apontam para as práticas como um movimento de contribuição do PRP para a formação profissional, em virtude do contato efetivo entre a prática na Educação Básica, a Pandemia (Covid-19) e as práticas junto aos estudantes PAEE. Reiteramos que os resultados apontam, muito brevemente, para a inclusão do PAEE como um direito de todos, temática essencial para a formação inicial e o PRP, assim como sinalizar para a necessidade de maior estudo/aprofundamento da temática e o silenciamento em alguns dos documentos analisados.

Em meio ao exposto, problematizamos: quais as significações das participantes acerca da inclusão dos estudantes PAEE ao longo da sua formação inicial do curso de Licenciatura em Pedagogia na IES pesquisada? Como as participantes do PRP analisam a formação inicial no âmbito da Educação Inclusiva e a proposta curricular do curso? Como os residentes bolsistas avaliam as ações formativas acerca da Educação Inclusiva no PRP? Como pesquisas críticas de colaboração de maior tempo de ação e reflexão podem potencializar as práticas inclusivas no PRP? Como o projeto do PRP contemplam ou silenciam a Educação Inclusiva na formação e práticas educativas? Como, ao longo da formação inicial das licenciandas, foi o estudo sobre a Educação Inclusiva? E, ainda, como as práticas na escola, demais programas para além do PRP, discutem e/ou problematizam a educação inclusiva na prática pedagógica nos documentos (Projetos e Relatórios) sobre as vivências com os estudantes PAEE?

Diante da pesquisa realizada, entendemos que a legislação e o contexto educacional, desde a Educação Básica até a Educação Superior, devem garantir um sistema de ensino inclusivo, o qual assuma a inclusão do estudante PAEE como princípio norteador dos documentos, das políticas e das práticas educacionais, com o foco na transformação social, eliminação de barreiras e justiça social.

6. Referências

- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. Pioneira.
- Bock, A. M. B., Rosa, E. Z., Gonçalves, M. das G. M., & Aguiar, W. M. J. de (Orgs.). (2022). *Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais*. EDUC; PIPEq.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.

- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>
- Brasil. (2018). Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*. <https://www.gov.br/capes/ptbr/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>
- Brasil. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Ferreira, R. G. (2018). Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica: vislumbrando desafios possíveis. *III Congresso Internacional de Educação Inclusiva e III Jornada Chilena e Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos*. http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA9_ID878_12082018120329.pdf
- Freitas, M. C., Freitas, B. M., & Almeida, D. M. (2020). Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, 1(2), 1-12.
- Fumes, N. L. F., & Carmo, B. C. M. (2021). *Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada*. EDUFAL.
- Liberali, F. C., Lessa, A. C., Fidalgo, S. S., & Magalhães, M. C. (2007). PAC: Um programa para a formação crítica de educadores. *Signum: Estudos da Linguagem*, 10(1), 187–200.
- Machado, L. V., & Castro, A. (2019). Uma experiência do Programa Residência Pedagógica com a abordagem da teoria das inteligências múltiplas. *Seminário de Integração e Socialização de Pesquisas e Práxis Pedagógica em Matemática*, 1, 1-4.
- Magalhães, M. C. C. (2009). O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In R. H. Schettini, M. C. Damianovic, M. M. Hawi, & P. T. C. Szundy (Orgs.) *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. 1ª ed. Andross.

- Magalhães, R. C. S. (2021). Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *História, Ciências, Saúde*, 28(4), p. 1263-1267.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>
- Marco, V. D. (2020). *Capacitismo: o mito da capacidade*. Letramento.
- Mello, D. E., Moraes, D. A. F. de, Franco, S. A. P., Assis, E. F. de, & Potoski, G. (2020). O programa residência pedagógica - experiências formativas no curso de pedagogia. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 518-535.
<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13631>
- Mercado, E. L. O., Pereira, K. M. M. S., & Divino, L. M. N. A. (dez. 2020). Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Licenciatura: estamos preparando professores para lecionar estudantes com deficiência? *Debates em Educação*, 12, 292-314.
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10441>
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2015). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. 34ª ed. Vozes.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dosDireitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>
- Rodrigues, D. (2006). As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidade especiais nas aulas de Educação Física. In D. Rodrigues (Org.). *Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo*. Artes Médicas.
- Santos, B. S. (2020a). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
- Santos, B. S. (2020b). Brasil tiene dos problemas de salud pública: la pandemia y el presidente Jair Bolsonaro. Pensar la Pandemia. *Observatório social del coronavirus*, (7).
https://www.clacso.org.ar/biblioteca_pandemia/detalle.php?id_libro=2020
- Saviani, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, 10(1), e020063.
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. rev. Autores Associados.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2021). *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Autores Associados.
- Saviani, D., & Galvão, A. C. (2021). Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade & Sociedade*, XXXI(67), 36-49, 2021.

https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf

Tardin, H. P., & Romero, L. R. (2020). Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. *Educ. Form.*, 7, e7342. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e7342>

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. (abr. 2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

Vigotski, L. S. (2021). *Problemas de Defectologia*. Expressão Popular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, identifica-se que o PRP constitui uma política de formação de professores que, apesar das fragilidades, assume um papel de extrema relevância, porquanto viabiliza um primeiro contato com o contexto escolar às participantes da pesquisa, inclusive com alguns estudantes PAEE.

O *corpus* empírico construído revela que as participantes apresentam sentidos e significados voltados à necessidade de que a inclusão ultrapasse a presença e a oferta de matrícula ao estudante com deficiência, o que corrobora os estudos e as pesquisas recentes na área da Educação Inclusiva.

A conquista histórica do acesso e direito à educação do estudante PAEE na escola regular perpassa o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes incluídos no ambiente escolar. Contudo, as compreensões das participantes sobre a inclusão, direito à educação e aprendizagem do PAEE são atravessadas pela perspectiva da deficiência clínica, com ênfase na “deficiência” como déficit, patologia e estigma, e não nas possibilidades didáticas e na intervenção efetiva no âmbito da ZDI.

A inclusão não se efetiva nos vieses de “comparação”, “parâmetro” e “maior atenção” diante de determinados “padrões” de “normalidade” pelo contexto social desigual e excludente. Entretanto, apesar das conquistas de direitos sociais, a inclusão possui um aspecto essencial no sentido de problematizar as práticas vivenciadas e a superação de uma inclusão com perspectivas veladas, ou até naturalizadas e de exclusão. É essencial que a atuação, desde a Educação Infantil, seja comprometida com a luta contra perspectivas e práticas que excluem e segregam o PAEE.

A escola e a Universidade precisam assumir um compromisso efetivo contra toda forma de opressão dos estudantes PAEE. Além disso, a formação inicial e os programas que os propõem, como o PRP, devem considerar a inclusão como uma temática de extrema relevância social, política e educacional.

Retoma-se, para fim de reflexão, a questão de pesquisa apresentada: como as experiências vivenciadas no PRP, propostas na perspectiva da colaboração crítica em tempos de pandemia (Covid-19), podem contribuir na formação inicial das licenciandas em Pedagogia de uma universidade pública estadual, numa perspectiva inclusiva?

A partir dos resultados, tem-se como resposta que o contato com o estudante PAEE e as experiências formativas foi relevante para as reflexões e zonas de sentido acerca da exclusão

vivenciada, mas não suficiente para o desenvolvimento de práticas inclusivas, visto que as participantes apontaram para a necessidade de um maior aprofundamento acerca da temática.

O PRP foi vivenciado em um período nunca vivido pela história da Educação brasileira, experienciando a prática educativa via ERE e a retomada ao ensino presencial, os quais não garantiram aos educadores e às participantes da pesquisa discussões críticas e reflexivas acerca do processo de exclusão escolar dos estudantes PAEE, pois as atividades planejadas e desenvolvidas pelas participantes junto à escola campo do PRP não favoreceram o acesso, a aprendizagem e a plena participação dos estudantes PAEE.

As participantes da pesquisa evidenciaram as insuficiências na formação inicial acerca da Educação Inclusiva, o que denota a necessidade de entender e problematizar, no curso de Licenciatura em Pedagogia, a deficiência como um produto da construção social com implicações direcionadas. Estas podem ser naturalizadas e invisibilizadas caso não se assuma uma educação comprometida com a transformação social e um direito, essencialmente, humano.

A presença do estudante PAEE em turmas regulares constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para ressignificar as práticas destinadas a alcançar o aprendizado de todos e as vivências em meio ao processo de distanciamento social. Tal evidência ficou clara nos discursos das participantes durante as sessões reflexivas individuais e coletivas, visto que indicaram a falta de participação dos estudantes PAEE nas vivências propostas junto ao PRP e as significações voltadas para a perspectiva clínica do PAEE.

As iniciativas de práticas propostas no PRP foram tentativas efetivadas, mas que, com as condições efetivas de ERE e a retomada do presencial, pouco favoreceram o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola campo do PRP e o trabalho solo nas escolas A e B, seja com ou sem a presença do “cuidador/apoio” ao estudante PAEE.

A base material vivenciada pelas participantes da pesquisa implicou processos de exclusão, somados ao contexto de trabalho docente como algo individual e intensificado pelas marcas do trabalho remoto, via ensino “emergencial”, o qual foi protelado por um longo período, em ambos os contextos pesquisados. Ademais, pelo contexto material de exploração do trabalhador, pela desigualdade e pelo sistema capitalista, eles tiveram implicação nas ações e práticas escolares.

O *corpus* empírico aponta que as residentes possuem significações que focalizam a perspectiva clínica da pessoa com deficiência, bem como a naturalização e a invisibilidade diante dos processos de exclusão vivenciados pelas crianças com deficiência no âmbito da

pandemia (Covid-19).

Evidenciou-se, ainda, o silenciamento, em algumas cartas e relatórios, acerca das práticas, inclusão e exclusão do PAEE na escola campo do PRP, além da indicação da necessidade de aprofundamento sobre a temática e crítica ao ERE, a fim de romper com as práticas de exclusão no contexto educacional e no PRP.

A pesquisa crítica de colaboração, por meio das sessões reflexivas (individuais e coletivas), mostrou-se essencial para o desenvolvimento de zonas de sentido sobre a exclusão vivenciada pela maioria dos estudantes PAEE da escola campo do PRP, além de suscitar a necessidade de as participantes (re)pensarem as práticas desenvolvidas com o PAEE.

Assim, evidenciou-se o potencial dos momentos vivenciados, a fim de superar/romper com uma pesquisa denúncia. Entretanto, as condições efetivas de duração, plataforma e período da pesquisa (meses) não foram suficientes para a transformação das compreensões e práticas.

Após as análises do *corpus* empírico, defende-se a seguinte tese: as experiências vivenciadas no PRP são importantes para o contato e o desenvolvimento de práticas com os estudantes do PAEE; entretanto, as experiências no PRP e na pesquisa crítica de colaboração não são suficientes para transformar a realidade imposta pelo distanciamento social e alcançar de forma efetiva uma prática inclusiva no espaço da escola campo do PRP, no âmbito da pandemia (Covid-19).

As análises permitem corroborar a tese de que as práticas formativas do PRP não são suficientes para transformar a realidade educacional dos estudantes PAEE imposta pelo distanciamento social, via ERE, e pela experiência vivenciada pelas participantes do PRP na retomada ao ensino presencial, de modo a alcançar uma prática inclusiva na escola campo do PRP.

O estudo aponta, ainda, para novas inquietações acerca da ação e da prática vivenciadas com os estudantes PAEE, na perspectiva das residentes, a saber: o que os projetos sinalizam para a alfabetização numa perspectiva inclusiva? Quais as propostas do curso de Licenciatura em Pedagogia no estado pesquisado, na área da Educação Inclusiva? É possível superar perspectivas médicas/clínicas, a partir de sessões reflexivas e da pesquisa do tipo colaborativo crítica, com um tempo maior de intervenção? Como a colaboração crítica pode impulsionar reflexões e reconstruções diante do movimento assumido pela autocrítica de forma presencial?

As questões referidas são essenciais para a continuidade da pesquisa, principalmente devido ao fato de a presente análise não ter contemplado a totalidade do *corpus* empírico construído, do qual outros questionamentos podem emergir a partir de novas análises, pesquisas

e publicações acerca da temática. Assim, todo o material ficará disponibilizado no NEEDI/Ufal, para fins de posteriores estudos e publicações sobre a temática.

Reconhece-se e se destaca o movimento de reflexão realizado a cada vivência com o grupo da pesquisa. Uma realidade em movimento que proporcionou um repensar e refletir de forma contextualizada sobre as lacunas no âmbito dos saberes, desigualdade, sistema capitalista e de todo o contexto desigual no qual foram empregadas as práticas durante a pandemia, impactando e favorecendo a experiência na pesquisa e na atuação profissional.

Ressalta-se a importância da presente pesquisa, visto que, em muitos momentos, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, o ERE tem tomado espaço nas instituições e nas práticas. Enfatiza-se o imperativo de a Educação Inclusiva assumir o princípio norteador das práticas na escola e de todas as políticas, programas e ações do governo – ou seja, a premissa da educação do PAEE como um direito humano, a fim de romper com as práticas de exclusão observadas na sala de aula.

7 REFERÊNCIAS

ACIOLLI, A. C.; ROCHA, P. R. L.; SILVA, S. C. *Formação docente, currículo e práticas pedagógicas em discussão*. Arapiraca: EdUneal, 2023.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das Significações. *Cadernos de Pesquisa*. v. 45 n. 155 p. 56-75 jan./mar. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANPED. *Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!* Mar. 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrariaspadronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

ARAÚJO, L. R.; FUMES, N. L. F. A formação profissional da equipe técnica da diretoria de Educação Especial da SEMED/ Maceió/AL. In: *Semana Internacional de Pedagogia; Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas*, 2014, Maceió. Anais... Maceió, 2014, p. 1-14.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Educação especial no município de Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 38, n. 106, p. 281-298, set.-dez., 2018.

BOCK, A. M. B. *et al. Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais*. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022.

BRASIL, *Decreto Legislativo nº 186*, de 9 de julho de 2008. Brasília, 2008b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. *Censo Demográfico. Pessoas com deficiência 2022 – PNAD Contínua* – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). DPE/Grupo de trabalho de Deficiência, 2023a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. *Edital Nº 1/2020d*. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt->

br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas*: acesso e qualidade especiais. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. BRASÍLIA: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023*. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. BRASÍLIA: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2023c.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1961.

BRASIL. *Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971*. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1971.

BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jun. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 mar. 2010.

BRASIL. *Parecer n. 05, de 28 de abril de 2020*, publicado no DOU de 1º de jun. de 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: Revista da Educação Especial, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p.7-17, jan./jun. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*, publicada no DOU de 18 mar. 2020c. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020b*, publicada no DOU de 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/7.3_-_dcn_-_pedagogia_-_resol._cne-cp_01-2006.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020d*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020. Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasil. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2, De 20 De Dezembro De 2019*. Institui a Base Nacional de Formação de professores. Brasil. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 19 de dezembro de 2018b.

BRASIL. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/1mTMIS3>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRITO, E. S. *O uso metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN*. 2020. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto MetrÓpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. R. V. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. *Revista de Estudios y Experiencias em Educación*. v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020.

DE VITTA, F. C. F. D.; DE VITTA, A. D.; MONTEIRO, A. S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *SUR*, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <<https://encr.pw/8ctkm>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ESCOLA A - AGRESTE. *Protocolo de Segurança de Retorno às Aulas Presenciais*. Secretaria de Educação, Esporte, Lazer e Juventude: julho, 2021.

ESCOLA B - SERTÃO. *Plano de Retorno as Aulas Presenciais do Município de Santana do Ipanema-AL*. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte, Lazer, Ciência, Tecnologia e Inovação. Município, agosto/2021.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

FUMES, N. L. F. F.; CARMO, B. C. M. *Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada*. Maceió, AL: Edufal, 2021.

FUMES, N. L. F.; CALHEIROS, D. S.; MERCADO, E. L. O.; SILVA, F. K. R.; BARBOSA, M. O.; SANTOS, S. D. G. A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014.

FUMES, N. L. F.; FERREIRA, R. M.; PEDRAZA, I. R. D. (Org.). *A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial*. 1. ed. Marília - SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, v. 1, 2022.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 jul. 2019.

GUIMARÃES, A. B. *O Processo de Construção de um Material Educacional na Perspectiva da Educação Matemática Inclusiva para um Aluno Autista*. 2020. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* organizadores. EDUFPI, 2016.

IES PESQUISADA. Pró-reitoria de Graduação. *Projeto do Curso de Pedagogia*. Arapiraca – AL, 2017. Disponível em: <<http://www.uneal.edu.br/jdownloads/Ensino/PPC/PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2022.

IES PESQUISADA. *Resolução n.º 12/2019-CONSU/UNEAL, de 29 de agosto de 2019*. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL para o período de 2019 a 2024. Arapiraca-AL, 2019. Disponível em: <http://uneal.edu.br/jdownloads/Institucional/Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional/PDI_UNEAL_2019___2024_VERSAO_FINAL.pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da COVID-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. 2020.

JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M.; LOCKMANN, K.; REBELO, A. S. Entrevista com a Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: Políticas de Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, e0229, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0229>>. Acesso realizado em: 10 ago. 2023.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 1, p. 43-66, 2009.

MACHADO, L. V; CASTRO, A. Uma experiência do Programa Residência Pedagógica com a abordagem da teoria das inteligências múltiplas. *Seminário de Integração e Socialização de Pesquisas e Práxis Pedagógica em Matemática*, p. 1-4, 2019.

MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J.; SILVA, F. B. ; LIMA, S. A. ; SILVA, I. C. ; SILVA, F. B. A pesquisa acadêmica na perspectiva emancipadora e a formação docente para a inclusão na escola pública neoliberal. In: FUMES, N. L. F.; FERREIRA, R. M.; PEDRAZA, I. R. D. (Org.). *A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial*. 1ed. Marília - SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, v.1, p. 57-70, 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.) *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 7 out. 2022.

MARCO, V. D. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.

MATOS, N. S. D. *et. al*. BNCC e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia. In: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas*

educacionais e a base nacional comum curricular. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MELLO, D. E.; MORAES, D. A. F.; FRANCO, S. A. P.; ASSIS, E. F.; POTOSKI, G. O programa residência pedagógica - experiências formativas no curso de pedagogia. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518–535, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13631. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631>>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33 set./dez, 2006.

MERCADO, E. L. O.; PEREIRA, K. M. M. S.; DIVINO, L. M. N. A. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Licenciatura: estamos preparando professores para lecionar estudantes com deficiência?. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 292-314, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10441>>. Acesso em: 6 mar. 2023.

MESQUITA, A. M. A.; RODRIGUES, J. R. B.; CASTRO, K. P. A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular. *Revista Teias*, v. 19, n. 55, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social*. Teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MONTEIRO, J. H. L.; QUEIROZ, L. C.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. O programa residência pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. *HOLOS*, Ano 36, v.3, e9545, 2020.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, R.; SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. esp., p. 47-76, 6 dez. 2018.

OZELLA, S. AGUIAR, W. M. J. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.C. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, S. C.; SANTANA, L. L.; RIBEIRO, V. Concepções sobre a condição de deficiência: o olhar de estudantes do ensino superior que vivenciam essa realidade. *Cadernos de Pesquisa em Educação* - PPGE/UFES 69 Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 53-70, 2013.

PINHEIRO, F. L. *Os princípios da inovação pedagógica e inclusão educacional no programa de residência pedagógica da Unipampa*. 163 f.: il. 2023. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2023.

PRADO, B. M. S.; GOMES, M. O. Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica? *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, V.13, N.32, p.1243-1261, set.-dez. 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1140>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M.; MARTÍNEZ, S. A. Balanço da produção científica sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2010-2020). *Educação em Revista [online]*. 2021, v. 37, e26361, Epub 6 Dez. 2021. <<https://doi.org/10.1590/0102-469826361>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, v. 16, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.17585.050>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250065, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTIAGO, L. V.; FUMES, N. L. F. *Diferentes olhares sobre a educação física na escola*. Ed. UFAL, 2005.

SANTOS, B. *Brasil tiene dos problemas de salud pública: la pandemia y el presidente Jair Bolsonaro*. Pensar la Pandemia. Observatório social del coronavirus, n. 7, 2020b. Disponível em: <https://www.clacso.org.ar/biblioteca_pandemia/detalle.php?id_libro=2020>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SANTOS, B. S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020a.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. A história da expansão da inclusão escolar e as demandas para o ensino comum veiculadas por um jornal. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 117-134, 2018.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em:

<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Escola*. Ano XXXI, nº 67 - janeiro/2021.

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

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistência. *Momento: diálogos em educação*, e-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago. 2018.

SILVA, L. C.; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. Uma década da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, 2018.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

TEIXEIRA, P. H. M. *A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

UNESCO. *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, Abr. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Programa de Pós-Graduação em Educação. *Resolução nº 7, de 30 de outubro de 2019*. Define a estrutura opcional do trabalho de conclusão em formato de artigo. Disponível em: <<https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/documentos/legislacao/resolucoes/resolucao-7-trabalho-composto-de-artigos.pdf/view>>. Acesso em: 8 out. 2022.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? *Cad. Saúde Pública*, 35 Sup 1:e00207317, 2019.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Problemas de Defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras completas. Tomo cinco*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WILLIAMS, L. C. A.; PADOVANI, R. C. Sobre a necessidade de inclusão de crianças e jovens com problemas de comportamento em nosso sistema de ensino: práticas inovadoras e possíveis soluções. In: *Conselho Federal de Psicologia. Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – RESIDENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Samara Cavalcanti da Silva

Residente: _____.

Ano que atua: __ Ano – Turno _____. Município: _____. Data: __/__/_____.

ENTREVISTA

1. Qual a sua idade? Qual o gênero que você se identifica?
2. Possui experiência como professor(a)? Se sim, quanto tempo? E experiência como professor(a) da Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental (tempo em cada etapa)?
3. Participou de algum programa de pesquisa, extensão ou programa/projeto de ensino em IES, anterior ao Programa Residência Pedagógica? Se sim, quais?
4. Por que escolheu participar do Programa Residência Pedagógica?
5. Quais as contribuições do PRP para a sua formação?
6. Quais os limites do PRP para a sua formação? E os desafios do PRP para a sua formação?
7. Como acontece a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola e na sala?
8. Quais os tipos de deficiência a turma de intervenção do PRP possuem? Como eram as aulas e a participação dos mesmos durante os encontros (síncronas e assíncronas), com a Covid-19?
9. Qual a temática da sua intervenção no 2º Módulo do PRP? Como foram as intervenções e a participação dos estudantes com deficiência nos encontros?
10. Quais práticas de alfabetização foram propostas para os estudantes com deficiência diante da Covid-19?
11. Na sua formação estudou sobre a inclusão do estudante com deficiência? Se sim, apresente as principais aprendizagens construídas.
12. Como o PRP favoreceu as práticas de inclusão na sua turma de intervenção?

APÊNDICE B – SESSÃO REFLEXIVA INDIVIDUAL

Pesquisadora: Samara Cavalcanti da Silva.

Residente: _____.

Ano que atua: ____ Ano – Turno _____. Município: _____. Data: ____/____/_____.

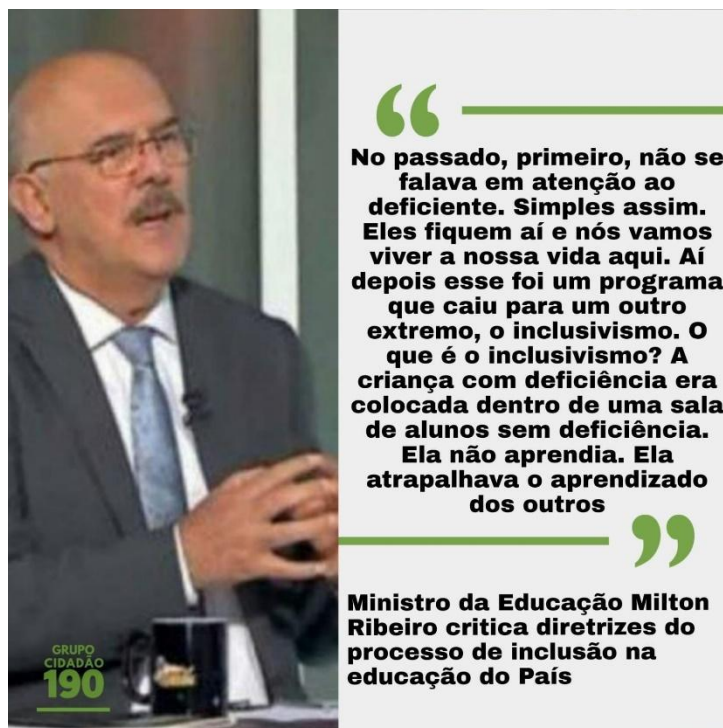
SESSÃO REFLEXIVA INDIVIDUAL

SESSÃO REFLEXIVA

1. A partir das falas da entrevista inicial, diversos desafios e práticas de silenciamento, exclusão e negação ao direito à educação foram observadas no contexto observado na escola (no remoto e presencial). Como você analisa este processo? Como a escola poderia ter desenvolvido e encaminhado as ações para garantir a inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial, no período das observações?
0. Assim:
 - 2.1 A experiência formativa desenvolvida pelo Programa Residência Pedagógica e as práticas com o estudante público-alvo da Educação Especial, mudaram a sua forma de entender e desenvolver a prática inclusiva do público-alvo da Educação Especial?
 - 2.2 Como as atividades vivenciadas no RP foram propostas para alcançar a inclusão na sala de aula? E, ao mesmo tempo, mudar o cenário de exclusão vivenciado pelos estudantes? Houve alguma diferença do observado antes e da intervenção proposta?
 - 2.3 Quais os potenciais e os limites das práticas vividas no PR para a inclusão do público-alvo da Educação Especial?
 - 2.4 Quais foram as melhores e as mais frustrantes experiências durante o PR, pensando na formação para a inclusão do público-alvo da Educação Especial?
 - 2.5 O que poderia ter sido diferente no RP, pensando na formação em uma perspectiva inclusiva?
 - 2.6 O que você pensa das crianças público-alvo da Educação Especial, observadas no âmbito do RP, muitas vezes ainda não estarem alfabetizadas?

0. Caso o RP tivesse continuidade com o mesmo grupo, escola e turma, mas em uma situação presencial, o que você proporia para promover a inclusão do público-alvo da Educação Especial? O que você proporia para melhorar a sua formação no campo da Educação Inclusiva?

0. De acordo com o atual ministro da Educação:



Como Pedagoga em formação e, especialmente, diante do contato que você teve com o público-alvo da Educação Especial no Programa Residência Pedagógica, o que você diria ao ministro da Educação de nosso País?

5. Agora, para finalizar, gostaria de pedir que você escrevesse uma **carta** ou gravasse um **vídeo** para um(a) futuro residente ou pedagogo(a) em formação, sobre a sua experiência no RP, com um estudante do público-alvo da Educação Especial, destacando na sua experiência (fala ou escrita): as aprendizagens, os limites, as possibilidades e orientações sobre as práticas de alfabetização inclusivas, voltadas para o público-alvo da Educação Especial.

APÊNDICE C – SESSÃO REFLEXIVA COLETIVA

Pesquisadora: Samara Cavalcanti da Silva.

Residente: _____.

Ano que atua: __ Ano – Turno _____. Município: _____. Data: __/__/_____.

SESSÃO REFLEXIVA COLETIVA

1. Eu queria que vocês falassem um pouco sobre essa prática com o estudante público-alvo da educação especial, como é que vocês avaliam essa experiência? Quais potenciais e limites das práticas vividas?
2. Queria saber como é que vocês avaliam, assim, esses momentos que nós tivemos, de entrevista individual, de sessão reflexiva, desse momento de sessão coletiva, como é que vocês avaliam esses momentos?

APÊNDICE D – PROPOSIÇÃO DE CARTAS⁶⁰

Pesquisadora: Samara Cavalcanti da Silva.

Residente: _____.

Ano que atua: __ Ano – Turno _____. Município: _____. Data: __/__/_____.

CARTAS PARA FUTURO(A) RESIDENTE E/OU LICENCIANDO(A)

Escreva uma carta sobre o PRP, para um futuro residente ou colega da licenciatura em Pedagogia, sobre: Residência Pedagógica, Pandemia e à docência:

1. O que eu vivi?
2. Quais os desafios?
3. O que aprendi?
4. Quais as orientações que eu faço para os próximos residentes ou colegas do curso, sobre:
i) a alfabetização; ii) a prática docente; iii) inclusão do público-alvo da Educação Especial.

⁶⁰ Proposta de produção de cartas de forma coletiva, junto a coordenação do PRP, vinculada ao Núcleo de Alfabetização.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)⁶¹

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“A INCLUSÃO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO”**, da pesquisadora Samara Cavalcanti da Silva. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar como as experiências formativas planejadas e desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (RP), com base na proposta colaborativa crítica, podem contribuir na formação inicial das licenciandas em Pedagogia de Universidade pública estadual, em uma perspectiva inclusiva.
2. A importância deste estudo é a de proporcionar reflexões sobre as experiências formativas desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica e os impactos na formação inicial do curso de Licenciatura em Pedagogia de Instituição de Educação Superior (IES).
3. Os resultados que se desejam alcançar com a pesquisa serão voltados para fins de divulgação e publicação acadêmicas, em formato de artigos científicos e tese de doutorado, bem como o processo de contribuição e aprendizagem mútua entre pesquisadora e pesquisadas.
4. A coleta de dados começará em após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com início previsto para o dia 20 de outubro de 2021 e término em 31 de março de 2022.
5. O estudo será feito da seguinte maneira:
 - i) estudo dos documentos do RP: projetos institucionais do RP e subprojetos do curso de Licenciatura em Pedagogia;
 - ii) realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes do RP (residentes/ licenciandas do curso de Licenciatura em Pedagogia do RP);
 - iii) estudo dos relatórios/artigos dos participantes do RP;
 - iv) realização das sessões reflexivas com as licenciandas.
6. A sua participação será nas seguintes etapas:
 - i) autorização de uso dos projetos de intervenção e relatórios individuais;
 - ii) participação na entrevista semiestruturada;
 - iii) participação das sessões reflexivas.

⁶¹ TCLE com ajustes. De acordo com o modelo disponibilizado no site da UFAL. Disponível em: <<https://ufal.br/ufal/pesquisa-e-inovacao/etica/pesquisa/submissao-de-projetos/termo-de-consentimento-livre-e-esclarecido>>. Acesso realizado em: 23 de ago. de 2021.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental envolvem o desconforto no registro de áudio e vídeo da pesquisa, bem como cansaço em responder à entrevista e participar das sessões reflexivas. Além do constrangimento em meio a desistência da pesquisa. Diante do eventual desconforto identificado, o momento será interrompido e só poderá ser retomado em meio a sua permissão, salvo o seu direito de retirar seu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são de médio e longo prazo, visto que a pesquisa visa promover reflexões e teorizações acerca da formação inicial do Licenciado(a) em Pedagogia, bem como na aprendizagem e troca mútua entre pesquisados(as) e pesquisadora(a).

9. Você poderá contar com a assistência para tirar dúvidas, sendo responsável por ela a pesquisadora Samara Cavalcanti da Silva, celular: (87)996020441 e e-mail: samara.melo@uneal.edu.br.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a), pela pesquisadora, por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa:

Instituição: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Endereço: Rodovia AL-115, km 03, Palmeira dos Índios, Alagoas.

Complemento: Margens da Rodovia.

Cidade/CEP: 57312-270, Palmeira dos Índios /AL.
Telefone: (82) 3421-5691.
Ponto de referência: situada nas margens da AL, saída de Palmeira para Arapiraca /AL.

Contato de urgência: Sr(a). Samara Cavalcanti da Silva Melo.
Endereço: Rua Capitão Egídio de Barros, nº 292, centro, São João – PE.
Complemento: 1º andar.
Cidade/CEP: 55435-000, São João/PE.
Telefone: (87)996020441.
Ponto de referência: próximo a Grego Portões.

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E DEPOIMENTO
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO
ORAL⁶²

Eu _____, CPF: _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores Samara Cavalcanti da Silva (pesquisadora) e Neiza de Lourdes Frederico Fumes (orientadora) do projeto de pesquisa intitulado “**A INCLUSÃO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO**” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **LIBERO** a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/1998 (Lei dos Direitos Autorais).

Cidade, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura

Nome do(a) participante da pesquisa

⁶² Termo disponível em:

http://www.2018.uemg.br/arquivos/2017/pdf/20170106_MOEDELO_termo_autorizacao_uso_imagem_d_eipoimentos_maiores.pdf

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), autorizo a realização do estudo intitulado **“A INCLUSÃO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO”**, a ser conduzido pela pesquisadora e professora Samara Cavalcanti da Silva.

Afirmo que fui informado(a), pela responsável do estudo, sobre objetivos, o tipo de pesquisa, participantes, características e princípios éticos da pesquisa, bem como dos momentos que serão realizados na instituição a qual represento.

Data e local

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**ANEXO D – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO
Nº 466/12 E 510/16 DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS E SOBRE O USO E
DESTINAÇÃO DO MATERIAL/DADOS COLETADOS⁶³**

Samara Cavalcanti da Silva (pesquisadora) e Neiza de Lourdes Frederico Fumes (orientadora), pesquisadoras do projeto intitulado **A INCLUSÃO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM QUESTÃO**, ao tempo em que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS, asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não, bem como declaramos que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas, ambas gravadas em vídeo e áudio, serão utilizados para publicação acadêmica em formato de artigo e tese de doutorado e, após conclusão da pesquisa, serão armazenados no banco de dados do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade - NEEDI/UFAL, por 5 (cinco) anos e, após o período citado, serão destruídos.

Maceió/AL, de de

(Assinatura dos pesquisadores)

⁶³ Disponível em: <<https://ufal.br/ufal/pesquisa-e-inovacao/etica/pesquisa/submissao-de-projetos/declaracao.doc/view>>. Acesso realizado em 07 de set. de 2021.

Notificações

x

[RC] Decisão editorial

13/02/2023 12:05

SAMARA CAVALCANTI DA SILVA, Neiza Fumes:

Nós chegamos a uma decisão referente a sua submissão para o periódico Revista Cocar, "Inclusão e o Programa Residência Pedagógica:: significações de licenciandas sobre a inclusão do público-alvo da educação especial".

Nossa decisão é de: Aceitar o artigo para publicação, conforme parecer a seguir

Parecer

O presente artigo atende aos critérios de cientificidade, bem como ao arcabouço circunscrito ao periódico. Em síntese, objetiva apreender as significações acerca da inclusão apresentada pelas licenciandas participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), no âmbito da Pandemia (Covid-19). Foi realizada uma pesquisa do tipo colaborativa, com participantes do curso de Licenciatura em Pedagogia de Universidade Pública Estadual do Nordeste.

Att. Editora Revista Cocar

[Revista Cocar](#)

ANEXO F – RESULTADO DO EDITAL INTERNO Nº 52/2022 (UNEAL)
Editora universitária EdUNEAL⁶⁴



Chefia do Núcleo de Editora
Rua Gov. Luiz Cavalcante S/N– Alto do Cruzeiro CEP
57312-270 – Arapiraca -Alagoas
CNPJ: 02.436.870/0001-33

Resultado pós avaliação Ad hoc/ Edital 52/2022

Obras classificadas para Publicação

Título da obra		Responsável
1.	Formação docente, currículo e práticas pedagógicas em discussão	Samara Cavalcanti
2.	O percurso do estágio atrelado à pesquisa: formando profissionais	Edel Guilherme Silva Pontes
3.	Formação docente: a universidade na pesquisa-ação	Maria das Graças Correia Gomes
4.	Biologia em ação: manual de práticas extensionistas a partir de experiências de professores e alunos do ensino superior de instituições públicas no nordeste do Brasil	Taline Cristina da Silva
5.	Transmodernidade e escritas decoloniais literárias	Maria Betânia da Rocha de Oliveira
6.	Linguagem e ensino em caminhos paralelos	Ahiranie Sales Manzoni
7.	Leitores de outrora e do agora: textos sobre educação e literatura	Andrew Yan Solano Marinho
8.	História, política e tempo presente.	Marcelo Góes Tavares
9.	As múltiplas dimensões das letras	Douglas Gonçalves de Souza

Arapiraca, 01 de julho de 2023

Prof. Dr. Renildo Ribeiro
Professor Adjunto da UNEAL – Campus Arapiraca
Chefe de Núcleo de Editora

⁶⁴ Resultado disponível em:

<<http://uneal.edu.br/jdownloads/Editais%202022/Selees%20e%20Concursos%202022/Edital%20N.%2052-2022%20-%20Editora%20da%20Universidade%20Estadual%20de%20Alagoas%20-%20EDUreal%20-%20Em%20Apoio%20a%20Publicacao%20de%20Livros/divulgacao%20obras%20aprovadas.pdf>>. Acesso realizado em: 30 jun. 2023.

ANEXO G – PARECER DA REVISTA REVTEE

Notificações

×

[revtee] Decisão editorial

2023-08-16 10:48 AM

SAMARA CAVALCANTI DA SILVA, Neiza Fumes:

Nós chegamos a uma decisão referente a sua submissão para o periódico Revista Tempos e Espaços em Educação, "Inclusão e o programa residência pedagógica (PRP): : reflexões sobre os relatórios e cartas produzidas pelas residentes".

Nossa decisão é de: Aceitar a Submissão

UFS

____ Revista tempos e espaços na
educação <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee>

Notificações



[RTE] Decisão editorial

2023-07-17 08:15 AM

SAMARA CAVALCANTI DA SILVA, Neiza Fumes:

Nós chegamos a uma decisão referente a sua submissão para o periódico Revista Temas em Educação, "O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO: O (RE)PENSAR DAS RESIDENTES SOBRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS".

Nossa decisão é de: Revisões Requeridas. O prazo para o envio do novo arquivo é até 04 de agosto de 2023.

Avaliador A:

Recomendação: Correções obrigatórias

COMENTÁRIOS E SUGESTÕES PARA O AUTOR:

O texto apresenta tema relevante para a área da educação e traz uma reflexão interessante sobre a formação docente, em específico sobre o Programa Residência Pedagógica. O texto cumpre com as "diretrizes da revista para autores". Na sequência aponto algumas observações feitas com da leitura do mesmo:

- No resumo o autor anuncia de forma clara e sintética os principais elementos do texto. Contudo, o modo como descreve o objetivo deixa sua pretensão confusa, entre: "investigar como as práticas propostas no âmbito do PRP, a partir da pesquisa crítica de colaboração, podem suscitar o desenvolvimento de experiências inclusivas no PRP"; e "desenvolver experiências inclusivas no PRP, com base na perspectiva colaborativa crítica". A leitura do texto leva a entender que o objetivo do trabalho é "investigar", sendo o "desenvolver", um desdobramento (objetivo específico). Na página 03, em seu último parágrafo, é reiterado esse entendimento.
- Na introdução apresenta e fundamenta de forma clara o tema, problema e objetivo do trabalho.
- No tópico "caminho da pesquisa" aponta o tipo de pesquisa (pesquisa crítica de colaboração) e seus principais elementos metodológicos, indicando como foram

COMENTÁRIOS E SUGESTÕES PARA O AUTOR:

O texto apresenta tema relevante para a área da educação e traz uma reflexão interessante sobre a formação docente, em específico sobre o Programa Residência Pedagógica. O texto cumpre com as “diretrizes da revista para autores”. Na sequência aponto algumas observações feitas com da leitura do mesmo:

- No resumo o autor anuncia de forma clara e sintética os principais elementos do texto. Contudo, o modo como descreve o objetivo deixa sua pretensão confusa, entre: “investigar como as práticas propostas no âmbito do PRP, a partir da pesquisa crítica de colaboração, podem suscitar o desenvolvimento de experiências inclusivas no PRP”; e “desenvolver experiências inclusivas no PRP, com base na perspectiva colaborativa crítica”. A leitura do texto leva a entender que o objetivo do trabalho é “investigar”, sendo o “desenvolver”, um desdobramento (objetivo específico). Na página 03, em seu último parágrafo, é reiterado esse entendimento.
 - Na introdução apresenta e fundamenta de forma clara o tema, problema e objetivo do trabalho.
 - No tópico “caminho da pesquisa” aponta o tipo de pesquisa (pesquisa crítica de colaboração) e seus principais elementos metodológicos, indicando como foram produzidos e analisados os dados empíricos.
 - Nos dois tópicos analíticos (divididos por categorias temáticas) é empregado elementos da análise de conteúdo temática para descrever analiticamente os dados produzidos com a pesquisa. Deve atentar para o primeiro parágrafo da página 12, quando traz Saviani (2019). Da forma como está escrito apresenta-se confuso, falta coesão! Sugiro reescrevê-lo. Na página 13, no primeiro parágrafo do segundo tópico analítico deve ser feita a correção quanto ao uso das aspas. Ademais, deve ser feita uma correção quanto ao espaçamento entre os parágrafos ao longo do texto.
 - Nas considerações finais é feito uma síntese dos achados da pesquisa e é apontado para a necessidade de seguimento de novas pesquisas sobre a temática abordada.
 - Sobre as notas de rodapé, a revista recomenda que “devem ser evitadas. Elas só são recomendadas na primeira página, para indicar auxílios recebidos, origem do trabalho, apresentação em eventos ou notas similares, quando necessário”. Sugiro serem revisadas ao longo do texto e usadas somente quando indispensável.
- Por fim, o texto está bem escrito e apresenta relevância da temática abordada para a área da educação. É sugerido ser realizada uma pequena revisão com adequações/correções - quando pertinente - sobre os pontos relatados acima. Feito isso, sua publicação é recomendada!
-

Avaliador C:

Recomendação: Correções obrigatórias

COMENTÁRIOS E SUGESTÕES PARA O AUTOR:

O manuscrito possui relevância para a área de educação e sua escrita segue as normativas da revista respeitando o número de laudas, resumo em três línguas, incluindo o português, com registro entre 150 e 200 palavras, e indicação de 6 palavras-chave em cada idioma. Sugiro a retirada de uma das palavras posto a mesma já estar representada no título. O tema tratado aborda de forma ampla uma das temáticas importantes e em evidência no campo da educação, a inclusão e os programas de formação de professores. Os objetivos assim como o percurso metodológico encontram-se bem definidos e coadunados em diálogos com autores referências ao objeto de estudo. É necessário a inserção dos dados referente as questões éticas, como aprovação, via Comitê de Ética de Pesquisa de instituição pública com a informação do número do projeto de pesquisa junto ao CEP da instituição, locus da pesquisa. (página 5).

Sugiro rever as questões referentes ao template do manuscrito, pois conforme orientações para submissão aos autores, o texto deve ser submetido à Revista no formato do TEMPLATE, utilizando-se o arquivo Word, com as seguintes especificações: papel tamanho A4 (21 cm X 29,7 cm), espaço 1.5, margens superior, inferior, direita e esquerda de 2,5 cm; ou seja, rever as margens do texto. As considerações apresentadas se mostram pertinentes aos objetivos destacados na pesquisa. As referências atualizadas são evidenciadas ao longo do texto e em diálogo com as citadas no corpo do texto.

Marlécio Maknamara

Fabiana Sena

ISSN: 0104-2777 (Versão Impressa) eISSN: 2359-7003 (Versão On-line)

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo>

[RTE] Decisão editorial

2023-09-08 11:01 AM

SAMARA CAVALCANTI DA SILVA, Neiza Fumes:

Nós chegamos a uma decisão referente a sua submissão para o periódico Revista Temas em Educação, "O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO: O (RE)PENSAR DAS RESIDENTES SOBRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS".

Nossa decisão é de: Aceitar a Submissão

Avaliador A:

Recomendação: Aceitar

COMENTÁRIOS E SUGESTÕES PARA O AUTOR:

O texto refere-se a uma submissão já analisada previamente, e tal como recomendado em parecer emitido, foi realizada pequena revisão com adequações/correções. Ao observar com a releitura do texto que todas as recomendações foram atendidas, a publicação do trabalho na revista passa a ser recomendada.

Marlécio Maknamara

Fabiana Sena

ISSN: 0104-2777 (Versão Impressa) eISSN: 2359-7003 (Versão On-line)

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo>

ANEXO I – PARECER DA REVISTA FAEEBA

19/08/2023, 17:01

Silva et al.##common.titleSeparator##EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDE...

Notificações



[FAEEBA] Decisão editorial

2023-07-26 08:21 PM

Prezadas autoras Samara Cavalcanti e Neiza Fumes,

Foi tomada decisão do texto submetido para a Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, "EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA:: reflexões sobre as práticas".

A decisão é: Artigo aprovado com correções obrigatórias

Parecer

O texto intitulado "Educação inclusiva, o Programa Residência Pedagógica e a pandemia: reflexões sobre as práticas" objetiva apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, com base na colaboração crítica. Para tanto, são apresentadas e discutidas as vivências propostas pelas residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), em tempos de Pandemia (Covid-19), tendo como locus da investigação uma instituição de ensino situada no nordeste brasileiro. Orientado teoricamente pela perspectiva vigotskiana, a pesquisa recorre ao conceito de zona de desenvolvimento iminente para refletir sobre as vivências das residentes vinculadas ao subprojeto Pedagogia, colocando em evidência questões relacionadas ao público-alvo da educação especial.

O estudo articula a apresentação da configuração do Programa Residência Pedagógica, com o debate sobre a educação inclusiva no contexto pandêmico e com excertos de entrevistas realizadas junto a 14 residentes. Do movimento investigativo emergiram diferentes categorias analíticas que lançaram luzes sobre questões como: a exclusão; a (não) adaptação das atividades formativas às necessidades dos estudantes de educação especial; os limites e possibilidades das práticas; o público-alvo da educação especial, no período de pandemia e no contexto do PRP. No movimento de apresentação de cada uma das seções, verifica-se o constante diálogo

O texto intitulado “Educação inclusiva, o Programa Residência Pedagógica e a pandemia: reflexões sobre as práticas” objetiva apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, com base na colaboração crítica. Para tanto, são apresentadas e discutidas as vivências propostas pelas residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), em tempos de Pandemia (Covid-19), tendo como lócus da investigação uma instituição de ensino situada no nordeste brasileiro. Orientado teoricamente pela perspectiva vigotskiana, a pesquisa recorre ao conceito de zona de desenvolvimento iminente para refletir sobre as vivências das residentes vinculadas ao subprojeto Pedagogia, colocando em evidência questões relacionadas ao público-alvo da educação especial.

O estudo articula a apresentação da configuração do Programa Residência Pedagógica, com o debate sobre a educação inclusiva no contexto pandêmico e com excertos de entrevistas realizadas junto a 14 residentes. Do movimento investigativo emergiram diferentes categorias analíticas que lançaram luzes sobre questões como: a exclusão; a (não) adaptação das atividades formativas às necessidades dos estudantes de educação especial; os limites e possibilidades das práticas; o público-alvo da educação especial, no período de pandemia e no contexto do PRP. No movimento de apresentação de cada uma das seções, verifica-se o constante diálogo entre os dados que emergem do campo e as referências teóricas eleitas para fundamentar o estudo, conferindo coerência e coesão do conjunto de partes constituintes da pesquisa. A investigação conclui apontando diferentes desafios que atualizam histórica negação do direito à educação para as pessoas com deficiência.

Caracterizado por uma escrita objetiva, mas ao mesmo tempo crítica e problematizadora, o texto apresenta o rigor científico necessário. Apesar da qualidade inquestionável do artigo, fazem-se necessários pequenos ajustes relativos ao conteúdo, como o ajuste do objetivo, alinhando a redação desta informação de modo que fique evidente tanto no resumo, quanto na introdução do escrito qual é, de fato, sua intenção; nas referências distinguir as que se relacionam a Brasil (2018), pois há duas que têm a mesma chamada; ocorre demanda inversa em relação a Brasil (2020a e 2020b), pois apresentam o marcador que as singulariza nas referências sem que isso seja evidenciado no corpo do texto; corrigir a forma como faz menção à Declaração dos Direitos Humanos (1948), pois encontra-se efetivada de duas maneiras distintas. Além disso, é necessária revisão de língua portuguesa e de normas técnicas da ABNT. Diante do exposto, apresento parecer favorável à publicação, mediante ajustes indicados.

Caracterizado por uma escrita objetiva, mas ao mesmo tempo crítica e problematizadora, o texto apresenta o rigor científico necessário. Apesar da qualidade inquestionável do artigo, fazem-se necessários pequenos ajustes relativos ao conteúdo, como o ajuste do objetivo, alinhando a redação desta informação de modo que fique evidente tanto no resumo, quanto na introdução do escrito qual é, de fato, sua intenção; nas referências distinguir as que se relacionam a Brasil (2018), pois há duas que têm a mesma chamada; ocorre demanda inversa em relação a Brasil (2020a e 2020b), pois apresentam o marcador que as singulariza nas referências sem que isso seja evidenciado no corpo do texto; corrigir a forma como faz menção à Declaração dos Direitos Humanos (1948), pois encontra-se efetivada de duas maneiras distintas. Além disso, é necessária revisão de língua portuguesa e de normas técnicas da ABNT. Diante do exposto, apresento parecer favorável à publicação, mediante ajustes indicados.

Nota dos Editores: Em virtude do volume de artigos aprovados para o Dossiê Educação e Aprendizagem da Docência, a Revista da FAEEBA dividiu a publicação em dois volumes, os quais sairão em momentos distintos e com temáticas específicas. Os textos foram divididos conforme aderência temática. Este artigo será publicado no **Dossiê 74 - Educação e Docência Universitária** que será publicado em abril de 2024. As modificações solicitadas pelos pareceristas ad hoc devem ser enviadas até dia **26/08/2023** para o e-mail jrios@uneb.br, com destaques em/com fonte de outra cor.

Atenciosamente,

Jane Rios

Editora Científica

Revista da FAEEBA <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>