



O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO: O (RE)PENSAR DAS RESIDENTES SOBRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS

Samara Cavalcanti da Silva [*]; Neiza de Lourdes Frederico Fumes [**]

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.

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.

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

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202418, 2024.



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 **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202418, 2024.**



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

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202418, 2024.



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 **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202418, 2024.**



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 – Agreste	Sala 1	Angico	Não	Girassol e Hortênci	WhatsApp Google Meet	Não	2°
	Sala 2	Bromélia	Não	Íris	WhatsApp Google Meet	Não	2°
	Sala 3	Caroá	Não	Acácia, Angélica e Margarida	WhatsApp Google Meet	Não	2°
	Sala 3	Caroá	Não	Angélica e Margarida	WhatsApp Google Meet Presencial	Sim	3°
	Sala 4	Jericó	Não	Dália e Lis	WhatsApp Google Meet	Não	2°
	Sala 4	Jericó	Não	Acácia e Camélia	WhatsApp Google Meet Atividades Impressas	Sim	3°
	Sala 4	Jericó	Não	Girassol e Hortênci	WhatsApp Google Meet Presencial Atividades Impressas	Sim	3°
B – Sertão	Sala 5	Cacto	Não	Violeta e Tulipa	Presencial	-	3°
	Sala 6	Xiquexique	Sim	Orquídea e Rosa	Presencial	Não	3°
	Sala 7	Mandacaru	Sim	Melissa	Presencial	Não	3°

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 logo 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

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202418, 2024.



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

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202418, 2024.



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; Pletsch; 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 3º 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:

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202418, 2024.



<<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 pandemia 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.) **Vigotsky: 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/PsyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?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.; PLETSCH, M. D.; LOCKMANN, K. Adiado o fim da escola: perspectivas internacionais sobre educação em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2017127, p. 1-6, 2020.

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>

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-20, e-rte331202418, 2024.



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/rbpf.v13i25.437. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/437>. Acesso em: 13 jan. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SOBRE A AUTORIA:

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

[**] 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. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>. E-mail: neiza.fumes@iefe.ufal.br.

Submetido em: janeiro de 2023
Aprovado em: setembro de 2023
Publicado em: janeiro de 2024.