

Inclusão e o Programa Residência Pedagógica (PRP): reflexões sobre os relatórios e cartas produzidas pelas residentes

Inclusion and the Pedagogical Residency Program (PRP): considerations on reports and letters produced by residents

Inclusión y Programa de Residencia Pedagógica (PRP): reflexiones sobre los informes y cartas producidas por los residentes

Samara Cavalcanti da Silva¹ , Neiza de Lourdes Frederico Fumes² 

¹ Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil.

² Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil.

Autor correspondente:

Samara Cavalcanti da Silva

Email: sammara_c_silva@hotmail.com

Como citar: Silva, S. C., & Fumes, N. L. F. (2023). Inclusão e o Programa Residência Pedagógica (PRP): reflexões sobre os relatórios e cartas produzidas pelas residentes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e19389. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.19389>

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.

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.

RESUMEN

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.

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 Especial¹ (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 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

¹ Partimos da definição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), 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).

instituições com programas e projetos² 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, totalizando 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 está presente introdução, apresentamos, na segunda seção, a metodologia da pesquisa. Em sequência, na terceira seção, discutiremos 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.

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 Gewandszajder (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.

² 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.

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, excluídas 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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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 Meet³.

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 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 – Inclusão do PAEE nas Cartas e Relatos de Experiência (RE)

ESCOLA CAMPO DO PRP	PARTICIPANTES DA PESQUISA	TURMA / ANO	PRESENÇA DE APOIO	ADAPTAÇÃO AO PRÁTICAS DO PRP	DISCUSSÃO SOBRE O PAEE	
					RE ⁴	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

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

³ Com exceção da escola Sertão – B não realizou atividades via *Google Meet*.

⁴ 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.

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 escola⁵.

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).

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.

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

⁵ A estudante PAEE não retornou para a escola e o grupo de comunicação *WhatsApp* foi descontinuado, em virtude do retorno às atividades presenciais.

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.

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 a 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.

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 recursos 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.

CONCLUSÃO

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.

Contribuições dos Autores: Silva, S. C.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Fumes, N. L. F.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todas as autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

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), 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.
- 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*. 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.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 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*, 31(67), 36-49, 2021.
- 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.
- 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.

Recebido: 28 de junho de 2023 | **Aceito:** 16 de outubro de 2023 | **Publicado:** 31 de dezembro de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.