

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS

*Samara Cavalcanti da Silva**

Universidade Estadual de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>

*Neiza de Lourdes Frederico Fumes***

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>

RESUMO

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

Palavras-chave: Exclusão; Inclusão; Formação Inicial.

ABSTRACT

INCLUSIVE EDUCATION, PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND THE PANDEMIC: REFLECTIONS ON THE PRACTICES

This article presents and discusses the experiences proposed by undergraduate students of Teaching Degree in Pedagogy, within the scope of the Pedagogical Residence Program (PRP), during the Pandemic (Covid-19) period. Therefore, we assume as an objective: apprehend the limits and possibilities of inclusive experiences lived in the PRP, based on critical collaboration. The research starts from critical collaboration, with a focus on initial interviews, with 14 (fourteen)

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Palmeira dos Índios/Alagoas/Brasil. 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. Maceió/Alagoas/Brasil. E-mail: neiza.fumes@iefe.ufal.br.

undergraduate students from a public institution in the Northeast of Brazil, carried out in December 2021, with thematic content analysis. The results point to the different practices developed in the PRP field school, with the planning of adapted practices and others without specific adaptations, aimed at the target audience of Special Education (PAEE) students, as well as presenting the solo work and accountability process of the teacher and student about the participation in the proposed experiences, which implied looking at the limits and possibilities of the practices.

Keywords: Exclusion; Inclusion; Initial formation.

RESUMEN

EDUCACIÓN INCLUSIVA, PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y PANDEMIA: REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS

Este artículo presenta y discute las experiencias propuestas por residentes de la Licenciatura em Pedagogía, en el ámbito del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), durante la Pandemia (Covid-19). Por consiguiente, asumimos el siguiente objetivo: aprehender los límites y las posibilidades de las experiencias inclusivas vividas en el PRP, fundamentado en la colaboración crítica. La investigación parte de la colaboración crítica, centrándose en las entrevistas iniciales, con 14 (catorce) licenciandos de una institución pública del Nordeste, realizadas en diciembre de 2021, con análisis de contenido temático. Los resultados apuntan a las diferentes prácticas desarrolladas en la escuela de campo del PRP, con el planeamiento de prácticas adaptadas y otras sin adaptaciones específicas, dirigidas al público meta de la Educación Especial (PAEE), así como presentar el trabajo solo y el proceso de responsabilización del docente y del estudiante acerca de la participación en las experiencias propuestas, lo que implicó un enfoque a los límites y posibilidades de las prácticas.

Palavras-clave: Exclusión. Inclusión. Formación inicial.

Considerações Iniciais¹

A Educação Inclusiva é um direito fundamental e essencialmente humano, reconhecido e previsto na legislação nacional e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1988, 1996; 2015; Organização das Nações Unidas, 1948). Assim, entendemos que a Educação Inclusiva acontece quando são oferecidas as condições efetivas e necessárias para que o processo de ensinar e aprender aconteça de forma real, com a efetivação de práticas que potencializam, em uma perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento e a aprendizagem do

estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)².

Na contemporaneidade, há diferentes perspectivas de ensinar, aprender e desenvolver as práticas inclusivas no âmbito da sala regular com o estudante PAEE, desde a adequação curricular, tecnologias assistivas, até as perspectivas de Co-ensino, Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), apoio pedagógico, apoio especializado, cuidador e demais estratégias com apoio de profissional específico, além de

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

2 Entende-se por 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).

outros procedimentos que assumem perspectivas teóricas e metodológicas específicas, as quais não serão o foco da presente discussão.

Contudo, pesquisas apontam para as dificuldades e fragilidades vivenciadas pelos estudantes em idade escolar (Unicef, 2021), assim como a realidade de que a desigualdade e a exclusão foram potenciadas no âmbito da Pandemia de Covid-19 (Magalhães, 2021; Bock *et al.* 2022; Santos, 2020a; Santos, 2020b; Unicef, 2021), especialmente com estudantes PAEE (Covid-19) (Fumes; Carmo, 2021).

Assim, partimos do pressuposto de que, seja qual for a abordagem teórico-prática, torna-se indispensável considerar e entender, a princípio, o estudante PAEE com potencial de aprendizagem e a escola como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem de diversas possibilidades de humanização, com destaque aos processos de intervenção na Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), com base nas teorizações de Vigotski (2009). Longe de buscar comparações dessas perspectivas, diante de diferentes vertentes assumidas e vivenciadas no chão da escola campo do Programa Residência Pedagógica (PRP), é preciso entender que a ZDI constitui uma prioridade.

A concepção sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado estão implicadas no conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI³), a qual caracteriza-se como:

[...] um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor; isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse 'fazer em colaboração' não anula mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resu-

mind, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer (Vigotski, 2009, p. 10-11).

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

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

O PRP é uma política de formação inicial que visa, dentre outros objetivos, ao desenvolvimento de práticas inovadoras, de forma a aprimorar a formação inicial docente (Brasil, 2018a), bem como a implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b). A BNCC, aprovada e em vigor em todo o território nacional, revela um silenciamento em relação à Educação Especial (Matos *et al.*, 2020). Ademais, os objetivos, portarias e editais do PRP também não elencam ou evidenciam que os projetos institucionais e os subprojetos precisam contemplar a inclusão do PAEE, desconsiderando, inclusive, o cres-

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

cimento das matrículas dos estudantes PAEE nas escolas (Brasil, 2021).

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

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

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

Nesse contexto, a formação inicial e a inclusão são tensionadas por diversas legislações e implicações no âmbito educacional, em um

contexto de meritocracia que, por vezes, busca a determinação e a responsabilização, seja do estudante PAEE, do docente ou da família, além de desresponsabilizar a escola, o Estado e o meio social de promoverem as condições inclusivas ao PAEE em todos os meios e diante da Pandemia (Covid-19).

Dado o exposto, o artigo segue estruturado em quatro seções, a saber: a primeira, após a presente introdução, traz o caminho metodológico da pesquisa crítica de colaboração, realizada com 14 participantes (licenciandas) do PRP de instituição de ensino pública, vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do interior nordestino; a segunda e a terceira seção descrevem e analisam, a partir da análise de conteúdo temática, a escola campo e as práticas desenvolvidas pelas licenciandas do PRP; por fim, na quarta seção, se apresentam as considerações finais.

Caminho Metodológico

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

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

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

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

Os dados foram apreciados com base na análise de conteúdo temática, com base em Minayo (2015), pois proporciona uma análise e interpretação da dimensão sociocultural e, ao mesmo tempo, das singularidades próprias dos interlocutores, a partir da leitura compreensiva do material; exploração do material de pesquisa; e, por fim, da síntese interpretativa, com a organização das categorias temáticas, unidades e de núcleos de sentido.

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

Práticas desenvolvidas no PRP

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

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

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

Os momentos de observação, planejamento e regência ocorreram entre o primeiro e o segundo semestre de 2021, período em que os municípios ainda estavam atuando de forma “remota”, intitulada Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁴, seguido com o desenvolvimento de práticas híbridas (ERE e presencial) e, posteriormente, no formato totalmente presencial.

⁴ Ao longo do ERE, ambas as escolas campo do PRP (A - Agreste e B - Sertão) desenvolveram atividades com e sem o uso de tecnologias da informação e comunicação, a saber: aulas transmitidas via rádio, organizadas pelas respectivas secretarias de ensino, com a veiculação em um dia por semana, voltada para os anos iniciais do ensino fundamental; atividades impressas na escola (chamada de trilhas), recolhidas por responsável e devolvidas também na instituição para a correção dos(as) docentes; uso de aplicativo de troca de mensagens (WhatsApp), com grupos da turma para envio de atividades e devolução; e, ainda, o uso da plataforma de chamada de interação em tempo real (*Google Meet*) – exceto a escola B - Sertão.

As plataformas e meios digitais foram autorizados para uso como substituição ao presencial em meados de março de 2020, via portaria do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2020b), até enquanto durasse a Pandemia (Covid-19).

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

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

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

Em sequência, houve o desenvolvimento de práticas de retomada progressiva das atividades presenciais, por meio das quais os municípios traçaram planos de retorno ao ensino presencial. Inicialmente, ocorreu o fracionamento das turmas em grupos A e B, intercalando, semanalmente, a presença de cada grupo de crianças na sala de aula. Desse modo, na primeira semana o grupo A ia à

escola presencialmente, enquanto o grupo B seguia com aulas via ERE, com atividades direcionadas para casa. Na semana seguinte, o grupo B ia para o presencial, enquanto o grupo A participava das atividades via ERE. Assim ocorreu o processo de retorno ao presencial, até a volta da capacidade máxima das turmas, com todos os estudantes nas salas, cujas ações foram realizadas e orientadas via plano de retomada dos respectivos municípios do interior do Nordeste.

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

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

Nesse ínterim, com o descrédito das instituições públicas e a não efetivação da garantia da vacinação da população em massa ao longo da pesquisa, o Brasil atingiu a triste marca de 697.674 vidas perdidas para a Pandemia de Covid-19⁵, impondo novas formas de refletir e pensar na Educação como um processo fundamental da crítica ao imposto pelo sistema e, por muitos, naturalizado, no âmbito do estado de direito.

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

Em relação à inclusão do PAEE, as práticas e legislações comprometidas com a inclusão não foram disseminadas e incentivadas no âmbito federal. Assim, houve o oposto: evidenciam-se práticas de retrocesso, segregação e exclusão do PAEE, explicitadas por diferentes representantes do Ministério da Educação (cf. UOL, 2021).

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

Em relação ao trabalho docente e ao processo de aprendizagem, quando acontecem, é de modo solitário nas turmas observadas nas escolas campo do PRP, visto que, de forma remota, segundo as participantes, no período observado não houve nenhum tipo de articulação entre as práticas propostas no âmbito do PRP e as práticas com apoio e/ou cuidador, nem com as vivências desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

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

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

venciados pelos estudantes PAEE.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O país, diante das ações do Governo Federal, com o descrédito da vacinação da população e com todas as práticas educacionais sem garantias efetivas de desenvolvimento, além do movimento de retomada sem um sistema de

garantias mínimas de acesso, qualidade, inclusão e democratização da educação pública, fragilizou e aumentou, de forma considerável, a desigualdade social e educacional no período da Pandemia (Covid-19). Matos *et al.* (2020, p. 221), ao discutirem acerca da desigualdade no âmbito da Pandemia (Covid-19), apontam que:

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

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

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

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

Diante das práticas planejadas, as participantes, em alguns momentos, citaram as

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

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

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

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

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

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

Segundo os trechos apresentados, vários movimentos apontaram para a igualdade de atividades, contudo, sem colocar em evidência

ou questionar a qualidade e intervenção efetiva na ZDI, de Vigotski (2009). Somam-se a isso os elementos que não foram evidenciados na escola: práticas com adaptação, uso de tecnologias assistivas, materiais adaptados ou um currículo adaptado. Reitera-se que o vivenciado e desenvolvido foi um trabalho solo, visto que havia falta de articulação com a adaptação curricular e com as tecnologias assistivas e, por vezes, falta de um apoio profissional com formação específica.

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

Os sentidos e os significados apresentados pelas participantes perpassaram a necessidade de envolver os estudantes PAEE nas atividades, mas sem a manifestação de preocupações efetivas com ZDI, uma vez que alguns apontamentos tinham o sentido de desenvolver a prática adaptada – o que poderia implicar na exclusão do PAEE, bem como na negação dos direitos de acessibilidade nas atividades, avaliação, currículo e demais estratégias conquistados (Brasil, 1996, 2015), os quais podem eliminar barreiras no espaço escolar e no processo de ensinar e aprender, favorecendo-o.

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

o que impulsiona a exploração e desigualdade em uma sociedade capitalista.

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

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

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

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

A adaptação como estratégia de ensino ao PAEE nas práticas desenvolvidas

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

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

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

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

Quando era a gente, né, a gente tinha que apelar a professora, pra que ela colocasse né, porque, durante as observações a gente teve é... Esse contato, só que quando ele nos viu na primeira

vez, né, certamente, teve uma resistência dele. Então, quando a gente falava com ele, era a mesma coisa de ninguém tá falando com ele, né. Mas, aí quando a professora fazia a mesma pergunta que a gente tinha feito, ele respondia (Iris, Entrevista, 2021, p. 11).

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

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

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

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

Diante disso, refletimos como, ao mesmo tempo que o ensino remoto carrega a tendência de ampliar as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais e às condições adequadas para o ensino e

a aprendizagem na Educação Básica, deflagra-se, nessas condições, a importância da instituição escola na vida desse aluno.

Adicionalmente, os períodos de ERE híbrido e presencial não favoreceram as práticas de inclusão efetiva de todos os estudantes, especialmente do PAEE, visto que os recursos utilizados no meio de distanciamento social possuem uma exclusão estruturante, pois não alcançam de forma plena o acesso e, mais especificamente, não garantem o processo de ensino e aprendizagem ao estudante PAEE. Consequentemente, implicam em uma dupla exclusão: a social, por não garantir os recursos/*internet*, e exclusão pela falta de acessibilidade dos estudantes PAEE.

Nesse contexto, a educação demanda o processo de apropriação de saberes, algo que não foi assegurado no âmbito das práticas do PRP. Para Matos *et al.* (2020, p. 228):

Por fim, incluir não é apenas inserir o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na classe comum do ensino regular, mas garantir-lhes a apropriação do saber sistematizado, sobretudo aqueles pertencentes à classe trabalhadora, como instrumento de luta e emancipação humana e social.

Em suma, o 3º módulo foi importante por proporcionar na Escola A (Agreste) as atividades mais específicas para o PAEE, porém, estas não foram suficientes para garantir a continuidade e o desenvolvimento das atividades, bem como a participação dos estudantes PAEE e a superação de um trabalho solo. Além disso, não houve trabalho articulado da prática com as tecnologias assistivas, adaptação curricular e parceria entre os profissionais de apoio (cuidador) na escola B (Sertão).

Em contraponto, o contexto do capital e as medidas de uso e contratação de meios digitais implicaram em investimentos dos sistemas de ensino nas tecnologias voltadas ao ERE. Entretanto, não é posta em discussão a acessibilidade e as condições materiais, pedagógicas e humanas para a Educação Especial no âmbito

da Pandemia (Covid-19). Posto isto, vale destacar a crítica que Magalhães (2021, p. 1266) apresenta:

Essa, no entanto, não parece ser a preocupação de gestores educacionais das três esferas de governo e de organizações privadas como Itaú Social, Fundação Lemann, Google e Laureate, entre outras, que, apesar das críticas de sindicatos e movimentos sociais ligados à educação, professores e intelectuais, têm feito grandes investimentos em tecnologias para o ensino remoto.

Nesse ínterim, com o desenvolvimento de práticas via ERE, houve um investimento expressivo nas tecnologias, mas sem atenção efetiva às reais condições de acompanhamento dos estudantes. Diante das práticas propostas pelas participantes e as condições da política de formação inicial de professores, torna-se fundamental desvelar o âmbito da legislação e as práticas que as materializam ou não. Para Matos *et al.* (2020), as políticas educacionais podem ser revestidas de um discurso ideológico e político, que tem como objetivo ocultar as contradições sociais reais que, por sua vez, implicam na materialização das próprias políticas:

Trata-se então de destacar a função ideológica, falseadora do real, presente nas determinações legais, cuja intenção política velada opera com a ideia de promover a igualdade, de combater a discriminação e o preconceito, por meio da Educação. Mais do que isso, tenta-se considerar a Educação uma das principais vias de enfrentamento dos problemas gerados pelas desigualdades sociais, creditando-lhes sobretudo um genérico caráter humanista que atenderia à diversidade, ao tempo de formação e interesse de aprendizagem de cada indivíduo (MATOS *et al.*, 2020, p. 220).

De acordo com as autoras, no âmbito das políticas educacionais, mesmo com as determinações da legislação inviabilizadas pelas condições materiais, as quais implicam em aprendizagens desfavoráveis, ainda é muito comum a responsabilização do sujeito pela sua não aprendizagem.

Os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas com o PAEE

As participantes, ao serem questionadas sobre as práticas e refletirem sobre estas, demonstraram um movimento de pensar sobre o vivenciado e, ao mesmo tempo, de apontar para o que foi desenvolvido e possível de experienciar com os estudantes PAEE: uma experiência marcada pela exclusão e trabalho solo do docente, com implicações diretas sobre os projetos e práticas cotidianas.

Na entrevista inicial, a categoria “Os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas com o PAEE” foi constituída por 27 unidades de sentido, organizados em oito núcleos de sentido, a saber: i) “Poucas práticas de inclusão, mas, mudou no módulo seguinte”; ii) “Contribuição na área da inclusão, boa atuação”; iii) “Não foi possível o desenvolvimento de práticas como era o esperado, contexto desafiador”; iv) “Tentar fazer algo, pensar no estudante com deficiência como um passo”; v) “Foi fácil o desenvolvimento e a adaptação da prática”; vi) “Perder o medo, medo de não conseguir, não é bicho de sete cabeças”; vii) “Deixou a desejar, mas, acrescentou porque convidou a participar com todos”; e o viii) “Atuação difícil, dura e complicada que deve ser feita e superada a visão romântica”.

Nesse contexto, os sentidos e os significados foram atribuídos para a prática, nas perspectivas das participantes, de forma específica e vinculada aos respectivos projetos e atuação, como é possível evidenciar nos fragmentos a seguir:

A gente pode não ter conseguido fazer tudo que queria, mas, pelo menos a gente pensou nesse aluno com deficiência, e a gente pensar nele e tentar fazer alguma coisa, por menor que seja já é um... Um primeiro passo, não é? (Hortência, Entrevista, 2021, p. 18).

Sinto que a gente ter, ainda, deixou muito a desejar na questão de que, não teve como dar né, uma atenção maior a cada criança, não especificamente só a ele, mas, a cada criança, por ser uma turma grande, uma turma bem difícil né, de

se lidar. Mas, é... Acrescentou nesse sentido né, de que não foi, em nenhum momento, a criança foi é... Rejeitada ou segregada ali nas... (Melissa, Entrevista, 2021, p. 22).

Mas, é... Eu acredito que nesse... Nessa parte é... A gente deixou a desejar né, pensar algo para engajar essas crianças, porque ele... É como a gente... Como eu já falei, eles querem... Eles querem, realmente, aprender. O que falta é o professor chegar junto e auxiliar" (Tulipa, Entrevista, 2021, p. 14).

Eu acho que abriu os meus olhos, para... Pelo menos o meu, pra uma problemática que a gente sabe que acontece né, mas que, às vezes, a gente tá na sala de aula, tá estudando pra tá na sala de aula, e isso não vem muito a nossa cabeça, que é... Que é muito deixado de lado né, tipo, como assim tem uma criança com necessidades especiais dentro da sala de aula, ela tá lá, ela se faz presente, mas, ela não é... As atividades não são pensadas para ela? Nem remotamente, nem presencialmente (Violeta, Entrevista, 2021, p. 12).

Tais fragmentos apontam para a exclusão vivenciada no âmbito da sala de aula, bem como o olhar para as práticas desenvolvidas e experiências construídas a partir dos projetos de intervenção do PRP com os estudantes PAEE. Ainda, remetem ao que foi realizado como possibilidade de atuação e o primeiro contato efetivo com a prática, diante do que deixou "a desejar", dificuldade em "lidar", e até mesmo o "não conseguir" fazer o que queria.

Nesse contexto, Souza e Dainez (2020) apontam para a não equivalência do ERE pelo presencial, considerando as precárias condições de vida dos estudantes, familiares e professores em meio ao acesso e realização das atividades no ambiente doméstico, especificamente diante da singularidade dos estudantes e os limites impostos por eles. As autoras apontam ainda que:

Diante disso, refletimos como, ao mesmo tempo que o ensino remoto carrega a tendência de ampliar as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais e às condições adequadas para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica, deflagra-se, nessas condições, a importância da instituição escola na vida desse aluno (Souza; Dainez, 2020, p. 9).

Em meio ao apresentado, evidenciam-se os limites do contexto estrutural: acesso, plataforma, recurso e acessibilidade de todas as estratégias utilizadas no contexto pesquisado, somados aos problemas pedagógicos, psicomotores e psicossociais que a Pandemia (Covid-19) trouxe, os quais influenciaram diretamente as práticas educacionais com os estudantes PAEE.

Já as possibilidades estiveram voltadas para a classe dominante, as quais estavam com a disponibilidade efetiva e frequente de todo o suporte e recurso material, pedagógico e econômico com garantias de acompanhamento das atividades via ERE. Em suma, reiteramos que em ambas as instituições pesquisadas não houve a garantia efetiva de inclusão garantida como um direito humano e constitucional, uma vez que cada estudante PAEE importa.

O Público-alvo da Educação Especial e a exclusão na Pandemia (Covid-19): sentidos e significados acerca das práticas no âmbito do PRP

Em síntese, os sentidos e significados atribuídos às práticas de inclusão na escola, diante dos projetos planejados e desenvolvidos no âmbito do PRP, são voltados aos processos de adaptação pensando na deficiência, sem articulação com processos de potencial do PAEE, somados ao processo de trabalho solo do docente da escola A (Agreste), bem como à falta de articulação com os apoios e/ou cuidadores existentes na escola B (Sertão).

No âmbito da prática docente, houve um processo de responsabilização do docente e, ao mesmo tempo, dos estudantes no esforço para o acompanhamento em diversas mídias sociais, contudo, de forma descolada da realidade material de grande parte dos estudantes PAEE. Vários programas e políticas surgiram no movimento nacional de integrar os estudantes

às práticas desenvolvidas, como as “trilhas” e o envio de atividades impressas para os estudantes – o que implica na presença da atividade, mas na ausência de interação na sua realização.

Ademais, não basta transferir a responsabilidade da escola para a família, visto que no Brasil há índices significativos de uma população analfabeta e que a construção do conhecimento escolar demanda saberes pedagógicos específicos para as mediações tecidas no processo de ensinar e aprender, como é o caso do ensino sistemático, que prevê a transmissão dos saberes acumulados pela sociedade, pautado em Saviani (2013).

Considerações finais

Por meio da pesquisa realizada, foi notório o processo de exclusão vivenciado pelo estudante PAEE diante dos recursos e estratégias utilizadas na escola campo do PRP. Tal constatação aponta para a falta de políticas e ao direito à Educação pública, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade, negado no período da Pandemia (Covid-19), visto que cada estudante PAEE importa.

Cada sujeito que teve um direito educacional negado reverbera a incapacidade do Estado na ausência de políticas públicas, somada ao meio social capitalista, capacitista e excludente, em pleno século XXI. Evidencia-se, assim, que o desenvolvimento científico e tecnológico não foi capaz de oferecer de forma efetiva os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, como um direito humano, histórico e social.

O PRP retrata de forma documental o silenciamento e o apagamento do PAEE nas portarias e editais voltados à formação de professores, o que é preocupante e implica de forma direta nas práticas a serem desenvolvidas, ou não, no contexto das turmas regulares. Deste modo, há uma demanda urgente de atenção à formação inicial e aos programas de formação inicial, a fim de garantir o direito dos estudantes PAEE e o aumento das matrículas retratadas, via censo escolar (Brasil, 2022).

As práticas planejadas e desenvolvidas pelas participantes da pesquisa nas turmas evidenciaram o trabalho solo do docente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, seja sem o apoio (escola A), ou com a existência do apoio (escola B) – na medida em que não foi realizada de forma efetiva a discussão com os profissionais presentes (escola B) –, somado aos diversos limites impostos pela ausência de recursos e de participação nas aulas de forma remota na escola A. Além disso, nas escolas A e B, de forma presencial, os limites foram evidenciados pela falta de alternativas educativas para os estudantes PAEE que não puderam voltar devido à condição de grupo de risco, pela ausência de apoio por parte de muitos estudantes, e pelo desconhecimento das participantes sobre a ZDI dos estudantes PAEE.

As possibilidades perpassaram as tentativas de inclusão com o envolvimento dos estudantes PAEE, seja por meio de atividades adaptadas ou sem adaptação específica, com as reiteradas tentativas de alcançar os estudantes e, ao mesmo tempo, da reflexão sobre o que era essencial desenvolver. Assim, o processo de reflexão posto diante do experienciado, no processo de repensar as práticas foi de extrema relevância para a formação e o olhar crítico frente ao processo de exclusão vivenciado pela Pandemia (Covid-19).

Nesse contexto, refletir acerca da evidência e o potencial dos momentos de reflexão para a construção de zonas de sentido acerca do vivido, bem como problematizar o contexto real dos estudantes PAEE, na perspectiva das participantes da pesquisa, foram processos essenciais, pois implicaram no olhar e direcionamento da falta de garantia de acessibilidade pedagógica, material e pessoal aos estudantes PAEE, repercutindo em outros tantos espaços educacionais.

Ao mesmo tempo, apesar do processo de busca, por parte licenciandas, pela participação do PAEE nas atividades, os impedimentos reais da estrutura disponibilizada no âmbito remoto, inclusive no retorno presencial (inviável às

crianças do grupo de risco e às não vacinadas), implicaram na não garantia do direito à educação para todos os estudantes PAEE.

Ademais, o ERE perdurou, nos dois municípios do interior do Nordeste, mais de 365 dias. Ou seja, foi algo “emergencial” que repercutiu sem alternativas efetivas para assegurar o acesso, permanência e a aprendizagem dos estudantes PAEE, além da ausência e falta de condições materiais de infraestrutura e acessibilidade vivenciadas no contexto pesquisado. Posto isto, cabe a indagação: o que a Pandemia (Covid-19), no âmbito da educação pública e com os estudantes PAEE, nos ensina?

Diante de tais achados, torna-se essencial problematizarmos: o que foi desenvolvido no âmbito das reflexões coletivas? O que foi pensado e sugerido como possibilidade de transformação da realidade de exclusão vivenciada pelo PAEE? O que a Pandemia (Covid-19) ensina sobre as práticas desenvolvidas na escola por meio do ERE? Tais questionamentos são fundamentais para a pesquisa acerca do PRP, a fim de apreendermos, nas sessões reflexivas individuais e coletivas, assim como nas cartas elaboradas e nos relatórios finais produzidos pelas participantes da pesquisa, o (re)pensar das práticas inclusivas das licenciandas do PRP.

REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. B. *et al.* **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais.** São Paulo: EDUC; PIPEq, 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 mar. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p.7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. **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. 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2018b.
- BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020b.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus – COVID-19.** Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- CIPRIANI, F. M.; MORIERA, A. F. B.; CARIRUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsfF3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2022.
- FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M. **Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada.** Maceió,

AL: EDUFAL, 2021.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 07 out. 2022.

MATOS, N. S. D. *et al.* BNCC e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia. In: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

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

SANTOS, B. S. Brasil tiene dos problemas de salud pública: la pandemia y el presidente Jair Bolsonaro. Pensar la Pandemia. **Observatório social del coronavirus**, n. 7, 2020b. Disponível em: https://www.clacso.org.ar/biblioteca_pandemia/detalle.php?id_libro=2020 . Acesso em: 15 jun. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional,

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

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Escola**. Ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, F. F.; DAINÉZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2016303.pdf> . Acesso em: 06 out. 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, Abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> . Acesso em: 08 out. 2022.

UOL – UNIVERSO ONLINE. **Ministro diz que aluno com deficiência ‘atrapalha’ e bate boca com Romário**. 17 ago. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/08/17/romario-e-ministro-trocam-ofensas-apos-fala-sobre-alunos-com-deficiencia.htm> . Acesso em: 09 out. 2022.

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

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

Recebido em: 05/04/2023

Aprovado em: 13/09/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.