

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

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

Samara Cavalcanti da Silva
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
São João – PE – Brasil
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Maceió – AL – Brasil

Resumo

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

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

Abstract

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

Keywords: Covid-19; Pandemic; Exclusion.

Introdução

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

Na atualidade, o Brasil reconhece, por meio da legislação, a Educação para todos e como um direito humano (DECLARAÇÃO, 1948; BRASIL, 1988; 1996), além de reconhecer como crime as práticas de exclusão e negação de matrícula na escola regular ao público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹. Entretanto, o cenário atual segue com marcas de exclusão social, sobretudo, da pessoa com deficiência, visto que são postas à margem de uma vivência social (MARCO, 2020). E, especificamente, partimos das teorizações da psicologia sócio-histórica, ao apontar a deficiência como um fato social, bem como por romper as perspectivas biologizantes (VIGOTSKI, 2019).

De acordo com Vygotsky (1989), há dois tipos de deficiência: a primária (orgânica) e a secundária (social). Segundo o autor, a deficiência é entendida como um produto das condições sociais “anormais”, nas quais a deficiência secundária, construída socialmente, assume um maior limite que a primária, de causa orgânica. Nesse contexto, torna-se indispensável perceber que incluir o estudante PAEE não se restringe ao simples acesso à matrícula do estudante, mas perpassa processos de continuidade, desenvolvimento e aprendizagem que garantam a participação crítica e ativa nas práticas escolares e sociais.

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

Contudo, na contramão de investimentos em políticas de formação inicial comprometidas com a autonomia crítica e reflexiva na construção de propostas formativas

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

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

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

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

escolar, o término da pandemia ainda não foi apontado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Tal indicativo aponta para a desigualdade e falta de estrutura política em nosso meio social.

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

Assim, a pesquisa objetiva apreender as significações acerca da inclusão apresentada pelas licenciandas participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), no âmbito da Pandemia (Covid-19). Para tanto, a pesquisa foi do tipo colaborativa, na perspectiva teórica da psicologia sócio-histórica, com a aplicação de entrevista inicial com quatorze licenciandas em Pedagogia participantes do PRP, de uma instituição pública de Educação Superior do Nordeste, com a realização de entrevistas iniciais, via *Google Meet*, durante o mês de dezembro de 2021.

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

Métodos e Materiais

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

mês de dezembro de 2021, que totalizam onze horas e quarenta e nove minutos de gravação, os quais foram transcritos na íntegra.

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

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

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

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

e significados, relevando de forma crítica e concreta, a dialética das condições sociais, contextuais, históricas e subjetivas dos sentidos e significados construídos pelo sujeito (OZELLA, AGUIAR, 2013).

Para tanto, Ozella e Aguiar (2013) apresentam que a análise dos resultados da pesquisa será com base na sistematização dos: pré-indicadores, indicadores e nos núcleos de significações. Segundo Ozella e Aguiar (2013, p. 305), “os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Já os indicadores constituem-se no processo de análise e, especificamente, no movimento de aglutinação dos pré-indicadores, com vistas à complementação ou até à contraposição. Em relação aos núcleos de significação, estes são construídos a fim de sintetizar as mediações do sujeito, nas quais expressam suas formas de sentir, agir e pensar, com um processo de articulação dialética do concreto pensado às zonas de sentido.

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

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

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

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

apontaram temática na área da inclusão nas ações/participações na área, a saber: Íris (Monitoria Acadêmica) e Orquídea (Projeto de extensão da Instituição).

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

Significações sobre a Inclusão na ótica das licenciandas do PRP

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

Significações das licenciandas sobre a Inclusão do PAEE

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

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

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

O primeiro NS é intitulado “Incluir é não excluir, envolve estar, o direito e a participação”, com o total de 4 (quatro) indicadores e 52 (cinquenta e dois) pré-indicadores, a saber: 1) “Incluir é não excluir, não basta matrícula, estar na sala, legislação e só colocar o aluno na escola. É preciso incluir de fato e em tudo”, indicador composto por 17 (dezesete) pré-indicadores; 2) “É preciso sentir-se bem, em um ambiente bom/seguro, com estratégias que instiguem a participação do estudante PAEE”, indicador formado por 10 (dez) pré-indicadores; 3) “Acessibilidade na metodologia, infraestrutura e material”, indicador constituído por 10 (dez) pré-indicadores; e, por fim, o indicador 4) “Incluir é garantir o desenvolvimento, o atendimento especializado e o direito à educação”, formado por 15 (quinze) pré-indicadores. Para ilustrar, serão apresentados os indicadores e alguns os pré-indicadores do corpus empírico construído.

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

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

*Então, tem tudo isso na inclusão né, não é só dizer a... O aluno está matriculado na sala de aula regular e ele está lá. E o que é que ele tá aprendendo e absorvendo da escola? Então, inclusão é isso! (Iris, Entrevista, 2021, p. 15).
Pode parecer óbvio, mas, seria não excluir né, não excluir a criança daquele processo alí de socialização, de interação com as outras crianças (Orquídea, Entrevista, 2021, p. 11).*

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

Nesse sentido, as marcas do contexto histórico da educação no país apresentam movimentos de exclusão e a ausência do direito à educação (JANNUZZI, 2012), diante de

perspectivas que incluem controle de corpos e normalização dos espaços e instituições. Nesse contexto, entendemos que o direito precisa ser reafirmado e problematizado no âmbito das condições reais, materiais, pedagógicas e imateriais do estudante PAEE aprender e desenvolver em conjunto com todos, sem a “métrica do outro”. Envolve partir dos saberes essenciais para a sua vida em sociedade e com valores pautados na dignidade humana.

Os sentidos apresentados são de incluir na perspectiva de superação de ações simplistas de presença e garantia efetiva de inclusão, mas, ao mesmo tempo, impõe a necessidade de afirmação ao direito de estar e participar em ambiente escolar, visto que há grupos e iniciativas que buscam legitimidade de retomada às classes e escolas especiais, as quais negam ao estudante PAEE o direito de estar e partilhar espaços com os outros nas escolas e turmas regulares, como o exposto no Decreto nº 10.502/2020 que, atualmente, está suspenso, pela sua perspectiva inconstitucional (BRASIL, 2020).

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

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

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

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

Eu tenho que trabalhar com ele junto com os demais, sem fazer.... Que, não é porque, tipo assim, sem fazer com que ele sinta... Que não queira participar, eu

O público-alvo da educação especial e o Programa Residência Pedagógica: significações das licenciandas sobre a inclusão na escola

tenho que trazer o meu aluno pra que ele tenha vontade de participar (Lis, Entrevista, 2021, p. 18).

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

Nesse contexto, os pré-indicadores sinalizam as perspectivas de desenvolvimento pleno, de estar na sala e envolvido no contexto, sem restrição de atividades, com a promoção da participação de forma efetiva, sem isolar a criança e potencializar a interação, através de estratégias e recursos. Assim, os sentidos e significados partilhados pelas participantes denotam o contexto social de exclusão do direito à convivência e diferentes contextos de exclusão na escola. Não basta estar presente, torna-se essencial participar de forma efetiva, com a eliminação das barreiras reconhecidas na legislação brasileira (BRASIL, 2015). Contudo, o ambiente acessível precisa ser pensado e as estratégias de atender a todos, independentemente da condição ou necessidade específica, devem ser pensadas *a priori*.

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

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

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

seguir:

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

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

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

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

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

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

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

O público-alvo da educação especial e o Programa Residência Pedagógica: significações das licenciandas sobre a inclusão na escola

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

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

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

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

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

Incluir é entender a deficiência

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

O primeiro indicador intitulado “Inclusão deve promover e chegar ao mesmo

desenvolvimento dos outros sem deficiência, tem que ser trabalhado para ser capaz de fazer o que os outros fazem (ou mais capaz), comparação entre os estudantes”, como é possível identificar em alguns pré-indicadores, a seguir:

Não é porque ela tem, não é porque ela é uma criança com deficiência que ela precisa ser tratada com... querendo ou não, com prioridades. Ela é uma criança da forma como os outros, e a prioridade que eu acredito que ela tem que ter é, assim, um pouco mais de estudo pra que consiga desenvolver ela. Mas, não como se ela fosse... Ah, não porque ela tem deficiência, não porquê... Não, ela é uma criança, ela tem que tá alí na sala pra ser uma inclusão verdadeira e não para tá alí só como um bonequinho lá atrás (Angélica, Entrevista, 2021, p. 10).

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

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

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

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

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

Já o segundo indicador “Dar maior atenção para evoluir no aprendizado para fazer o estudante aprender, um olhar fixado para uma atenção/observação maior, ferramentas e

O público-alvo da educação especial e o Programa Residência Pedagógica: significações das licenciandas sobre a inclusão na escola

estratégias específicas” sinaliza para uma atenção a mais, para o estudante PAEE aprender, como segue nos pré-indicadores abaixo:

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

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

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

O que falta mesmo é os professores é... criarem né, desenvolverem, práticas de inclusão que incluam né, e tentar é engajar todos né, sem diferenças né e dá uma atenção maior, que eles precisam de uma atenção maior, para se desenvolver, né (Tulipa, Entrevista, 2021, p. 15).

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

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

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

São vários, viu?! São vários saberes e é uma busca constante de formação, porque a cada dia é um, como eu falei, é... uma deficiência nova, e ele vai

precisar incluir o aluno de todo jeito nessa sala, pra que ele acompanhe, os outros alunos né, que também estão na sala (Iris, Entrevista, 2021, p. 15).

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

Os pré-indicadores apresentados estão voltados para a ênfase na perspectiva de conhecer e aprofundar o saber na perspectiva da deficiência e as suas características de forma efetiva, para o direcionamento das práticas pedagógicas no contexto escolar, além de apontar para a demanda de maior estudo, formação inicial e continuada acerca da temática em questão. Nesse sentido, a perspectiva clínica/médica se sobressai, em detrimento da dimensão pedagógica, do que o estudante, seja do PAEE ou não, precisa aprender, com o direcionamento para a Zona de Desenvolvimento Iminente - ZDI^{iv} (VIGOTSKI, 2009).

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

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

E aí, a gente se surpreendeu, porque as duas alunas elas eram, elas são assim superdesenvolvidas, ela tem... Elas... elas tem uma leitura e escrita muito boa, muito boa. Então, assim, quando a gente recebeu as devolutivas, a gente ficou bem... bem impactadas, porque a gente, assim, não imaginava né?!, [...] então a atividade que a gente propôs acabou que ficou uma atividade muito acessível e eu acho que ficou até um pouco fácil, né (Margarida, Entrevista, 2021, p. 13-14). É... Ele, ele não interagia, né. A gente partic... é... colocava as atividades e ele não, não conseguia interagir de forma alguma. Nem escrever, nem falar com a gente, nem participar de uma dinâmica, de uma atividade mais lúdica, nada. Ele só ficava só é... fixo olhar, mas, não conseguia falar, nem interagir (Orquídea, Entrevista, 2021, p. 8).

Mas, ela conhece as letras, ela é bem inteligente, bem inteligente, gostava muito de participar, bem carinhosa ela, bastante carinhosa e uma coisa que eu não havia lembrado, que são pessoas sensíveis ao toque (Rosa, Entrevista, 2021, p. 6).

O público-alvo da educação especial e o Programa Residência Pedagógica: significações das licenciandas sobre a inclusão na escola

As participantes apresentam a perspectiva de aprendizagens ainda não construídas pelos estudantes PAEE, demarcadas, geralmente, pelo não saber, bem como o destaque para a necessidade de não “forçar muito” diante da “deficiência” e das “limitações” dos estudantes. Adicionalmente, foi evidenciado algumas estudantes PAEE “superdesenvolvidas”, a qual impactou e, ao mesmo tempo, tiveram suas atividades superadas, em virtude da facilidade oferecida diante da crença da incapacidade do PAEE que demanda, assim, atividades simplistas.

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

Reflexões finais

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

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

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

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

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

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

O público-alvo da educação especial e o Programa Residência Pedagógica: significações das licenciandas sobre a inclusão na escola

Em suma, os sentidos e os significados apreendidos pelas participantes das situações observadas foram de extrema relevância para problematizar o vivenciado no contexto escolar. Assim, diante das práticas observadas de exclusão do PAEE, as escolas, sistemas de ensino e a universidade devem problematizar no âmbito da formação no PRP que viabilizem as práticas e projetos comprometidos com a educação do PAEE como um direito humano, a fim de romper as práticas de exclusão observadas na sala de aula.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 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. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 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: 20 nov. 2015.

BRASIL. Parecer n. 05, de 28 de abril de 2020, publicado no DOU de 01 de jun. de 2020b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, publicada no DOU de 18 mar. 2020c.

Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 mar. 2020.

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

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Nações Unidas, 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

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

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

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

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

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

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

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade & Sociedade**, ano XXXI, n. 67. p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

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

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

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

O público-alvo da educação especial e o Programa Residência Pedagógica: significações das licenciandas sobre a inclusão na escola

Notas

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

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

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

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

Sobre as autoras

Samara Cavalcanti da Silva

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

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

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

Recebido em: 31/10/2022

Aceito para publicação em: 02/02/2023