

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

FERNANDA DE LIMA PINHEIRO

**OS PRINCÍPIOS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL
NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIPAMPA**

Bagé

2023

FERNANDA DE LIMA PINHEIRO

**OS PRINCÍPIOS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL
NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIPAMPA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino no Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa.

Orientadora: Profa. Dra. Claudete da Silva Lima Martins

Coorientadora: Profa. Dra. Francéli Brizolla

Bagé

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

P654p Pinheiro, Fernanda de Lima

Os princípios da inovação pedagógica e inclusão educacional
no Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA / Fernanda de
Lima Pinheiro.

163 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2023.

"Orientação: Claudete da Silva Lima Martins".

1. Inovação pedagógica. 2. Inclusão. 3. Programa de
Residência Pedagógica. 4. Formação acadêmico-profissional.

FERNANDA DE LIMA PINHEIRO

**OS PRINCÍPIOS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL
NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIPAMPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em: 08 de fevereiro de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Claudete da Silva Lima Martins
Orientadora
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Francéli Brizolla
Coorientadora
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Lisete Funari Dias
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez
(UFPEL)



Assinado eletronicamente por **CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/02/2023, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ELENA MARIA BILLIG MELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/02/2023, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LISETE FUNARI DIAS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/02/2023, às 18:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **FRANCELI BRIZOLLA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/02/2023, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez, Usuário Externo**, em 16/02/2023, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1040366** e o código CRC **464AEEDD**.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus por me dar força em todos os momentos da minha vida, sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço minha família pelo amor, pela torcida e pelo apoio empregado durante todo Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE), assim como em todos os outros momentos da minha vida. Amo vocês!

Agradeço aos meus amigos e as minhas amigas que estiveram e estão presentes em todas as minhas conquistas. Pessoas que conheci ao longo dessa caminhada, seja na minha cidade natal, Uruguiana, ou em Bagé, cidade que me acolheu para o Mestrado. Foi um prazer conhecê-los(as) e tê-los(as) comigo, especialmente nesses últimos dois anos. Obrigada!

Em especial, gostaria de agradecer e destacar o nome da minha amiga e colega de orientação: Samara! Foi uma aventura dividir com você todas as etapas do Mestrado (e você esteve em todas elas)! Do Ensino Remoto Emergencial (ERE) imposto pela pandemia de COVID-19 ao retorno das aulas presenciais. Não teria chegado aqui sem seu apoio e palavras de incentivo. Obrigada!

Agradeço às professoras doutoras que aceitaram compor minha banca e contribuir para a qualificação deste trabalho: Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello, Profa. Dra. Lisete Funari Dias e Profa. Dra. Rita Cossio. Gratidão!

Agradeço a Universidade Federal do Pampa, pela oportunidade de cursar um curso superior e uma pós-graduação de qualidade! Ao Mestrado Acadêmico em Ensino e as pessoas que conheci por meio dele! Em especial, às minhas colegas e ao meu colega do grupo de orientação: Adriana, Fernando, Paula e Tenely.

Também agradeço à Andréa por tirar minhas dúvidas sobre a formatação e ao André que ajudou sanando minhas dúvidas com relação ao MAE sempre que precisei. Obrigada!

Agradeço ao corpo docente do MAE que, desde o primeiro semestre ao último, me proporcionaram aprendizados imensuráveis. Em especial, gostaria de agradecer duas mulheres fortes que tiveram papel importante nessa caminhada: minha orientadora, Profa. Dra. Claudete da Silva Lima Martins, pela paciência e orientação que foram além de normas acadêmicas e atravessaram minha vida pessoal. Obrigada pela força, apoio e principalmente por acreditar no meu potencial. Também

gostaria de agradecer à minha coorientadora, Profa. Dra. Francéli Brizolla, por suas palavras doces e apoio quando precisei. Obrigada!

Estendo os agradecimentos também ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (INCLUSIVE), ao Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e ao Grupo Interinstitucional Minuano de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade (GIMEPID), os quais faço parte. Espaços que fizeram de mim a mestra que sou hoje.

Por fim, vale ressaltar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). E por isso, agradeço a oportunidade de desenvolver minha pesquisa com dedicação exclusiva.

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (RP) é um Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa inserir discentes de licenciatura no contexto escolar, aproximando universidade e escola. O Programa de 2018, busca a implementação de projetos inovadores conforme fica explícito nos editais CAPES Nº 06/2018 e Nº 01/2020, o RP ainda se baseia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atualizada no mesmo ano de implementação da primeira edição do Programa. Dito isso, o presente trabalho tem como objetivo geral, investigar as concepções e práticas sobre inovação pedagógica e inclusão de estudantes com deficiência dos residentes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) *campus* Uruguaiana, núcleo Ciências da Natureza. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram: o livro “Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica” escrito pelos participantes da primeira edição do RP na UNIPAMPA, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas-campo, os projetos institucionais de ambas as edições do Programa na UNIPAMPA, os relatórios e relatos de experiência dos residentes. A análise de dados deu-se por meio de uma aproximação da Análise Textual Discursiva (ATD) a partir de três categorias de análise: 1. Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras; 2. Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas; 3. Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar. Além destes elementos da pesquisa no recorte da UNIPAMPA, no núcleo em questão, também foi realizada uma Revisão Integrativa de Literatura (RIL) em três bases de dados: BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e Periódicos CAPES, onde foram obtidos resultados de outras regiões do país. Pela sistematização e análise dos dados encontrados, pôde-se ter uma visão do contexto de inserção do Programa, assim como conseguiu-se quantificar trabalhos que trouxessem os temas inovação e inclusão. A temática de inclusão foi citada, primordialmente, nos PPP das escolas-campo ao contextualizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e vagamente nos demais instrumentos. A inovação pedagógica, por sua vez, foi bastante pontuada na maioria dos documentos

analisados em uma perspectiva que estimula a autonomia discente, protagonismo, gestão participativa, entre outros indicadores. Já com relação às barreiras encontradas, o destaque foi a resistência na implementação do RP nas escolas-campo durante a primeira edição e a pandemia de COVID-19 na segunda edição, além da dificuldade de acesso às áreas onde localizavam-se as escolas, pontuado em ambas edições. Como contribuições à formação acadêmico-profissional dos residentes e escolas-campo, a principal foi a imersão dos residentes no contexto escolar, fazendo com que compartilhassem conhecimentos, assim como, vivenciassem a docência ainda durante a graduação. Espera-se que futuramente o Programa de Residência Pedagógica possa empregar mais temáticas inclusivo-inovadoras em suas práticas.

Palavras-chave: Inovação pedagógica. Inclusão. Programa de Residência Pedagógica. Formação acadêmico-profissional.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (RP) is a program financed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) that aims to insert undergraduate students in the school context, bringing university and school closer together. The 2018 Program seeks the implementation of innovative projects, as it is explicit in CAPES No. 06/2018 and No. 01/2020, the RP is still based on the National Common Curricular Base (BNCC) updated in the same year of implementation of the first edition of the Program. That said, the present work has the general objective of investigating the conceptions and practices about pedagogical innovation and inclusion of students with disabilities of the residents of the Pedagogical Residency Program of the Federal University of Pampa (UNIPAMPA) Uruguiana campus, Nature Sciences nucleus. This is a documentary research, with a qualitative approach, whose data collection instruments were: the book "Pedagogical Residency Program at Unipampa: teacher training in the horizon of pedagogical innovation" written by the participants of the first edition of the RP at UNIPAMPA, the Project Pedagogical Policy (PPP) of the field schools, the institutional projects of both editions of the Program at UNIPAMPA, the residents' reports and experience reports. Data analysis was carried out using a Discursive Textual Analysis (DTA) approach based on three categories of analysis: 1. Inclusive-innovative practices and/or methodologies; 2. Barriers found and adaptations made to break them down; 3. PR Contributions to Residents and School Community. In addition to these elements of the research in the UNIPAMPA area, in the nucleus in question, an Integrative Literature Review (RIL) was also carried out in three databases: BDTD (Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations), SciELO (Scientific Electronic Library Online) and Periodicals CAPES, where results were obtained from other regions of the country. Through the systematization and analysis of the data found, it was possible to have a view of the context of insertion of the Program, as well as it was possible to quantify works that brought the themes innovation and inclusion. The theme of inclusion was mentioned, primarily, in the PPP of the field schools when contextualizing Specialized Educational Assistance (AEE) and vaguely in the other instruments. Pedagogical innovation, in turn, was highly punctuated in most of the documents analyzed from a perspective that encourages student autonomy,

protagonism, participatory management, among other indicators. Regarding the barriers encountered, the highlight was the resistance in the implementation of the PR in the field schools during the first edition and the COVID-19 pandemic in the second edition, in addition to the difficulty of accessing the areas where the schools were located, scored in both editions. As contributions to the academic-professional training of residents and field schools, the main one was the immersion of residents in the school context, making them share knowledge, as well as experience teaching even during graduation. It is expected that in the future the Pedagogical Residency Program will be able to use more inclusive-innovative themes in its practices.

Keywords: Pedagogical innovation. Inclusion. Pedagogical Residency Program. Academic-professional training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras dos trabalhos selecionados.....	68
Figura 2 – Construção das categorias de análise definitivas.....	81
Figura 3 – Codificação.....	82
Figura 4 – Nuvem de palavras inclusivo-inovador: PPP.....	98
Figura 5 – Nuvem de palavras barreiras: PPP.....	100
Figura 6 – Logotipo do Programa de Residência Pedagógica.....	103
Figura 7 – Nuvem de palavras inclusivo-inovador: Projetos Institucionais.....	122
Figura 8 – Nuvem de palavras contribuições: Projetos Institucionais.....	125
Figura 9 – Nuvem de palavras inclusivo-inovador nos relatórios.....	132
Figura 10 – Nuvem de palavras barreiras nos relatórios.....	136
Figura 11 – Nuvem de palavras contribuições nos relatórios.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Detalhamento da dissertação 1.....	48
Quadro 2 – Detalhamento da dissertação 2.....	49
Quadro 3 – Detalhamento do artigo 1.....	51
Quadro 4 – Detalhamento do artigo 2.....	52
Quadro 5 – Detalhamento do artigo 3.....	53
Quadro 6 – Detalhamento do artigo 4.....	54
Quadro 7 – Detalhamento do artigo 5.....	55
Quadro 8 – Detalhamento do artigo 6.....	56
Quadro 9 – Detalhamento do artigo 7.....	57
Quadro 10 – Dados gerais do primeiro capítulo do livro.....	102
Quadro 11 – C1CN.....	106
Quadro 12 – C2CN.....	107
Quadro 13 – C3CN.....	108
Quadro 14 – C4CN.....	109
Quadro 15 – Modelo de apresentação das informações dos trabalhos selecionados na RIL.....	161
Quadro 16 – Modelo de quadro para sistematização dos textos.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ATD – Análise Textual Discursiva
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CN – Ciências da Natureza
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCIF – Encontro de Ciência e Tecnologia do IFSul
- ERE – Ensino Remoto Emergencial
- GIMEPID – Grupo Interinstitucional Minuano de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade
- GRUPI – Grupo de Pesquisa em inovação pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INCLUSIVE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior
- IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- MAE – Mestrado Acadêmico em Ensino
- MEC – Ministério da Educação
- PDF – *Portable Document Format*
- PI – Projetos Institucionais
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projetos Político Pedagógicos

ProUni – Programa Universidade para Todos

RIL – Revisão Integrativa de Literatura

RP – Programa de Residência Pedagógica

RS – Rio Grande do Sul

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SIEPE – Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Justificativa.....	21
1.1.1 Trajetória acadêmico-profissional.....	22
1.1.2 Justificativa com base na literatura.....	26
1.2 Problema de Pesquisa.....	28
1.3 Objetivos.....	28
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
2.1 Revisão de Literatura.....	30
2.1.1 Inclusão de estudantes com deficiência e dimensões de acessibilidade. 30	
2.1.2 Ensino de Ciências e a Inovação pedagógica.....	34
2.1.3 Formação acadêmico-profissional: o Programa de Residência Pedagógica.....	38
2.2 Revisão Integrativa de Literatura.....	42
2.2.1 Base de dados: BDTD.....	45
2.2.2 Base de dados: SciELO.....	50
2.2.3 Base de dados: Periódicos CAPES.....	53
2.2.4 Características gerais do <i>corpus</i> de análise.....	57
2.2.5 Análise dos dados.....	58
2.2.5.1 Inovação pedagógica e o Programa de Residência Pedagógica.....	58
2.2.5.2 Inclusão de estudantes com deficiência.....	59
2.2.5.3 Barreiras encontradas pelos residentes.....	60
2.2.5.4 Contexto da criação do Programa de Residência Pedagógica.....	62
2.2.5.5 Contribuições do Programa de Residência Pedagógica.....	65
2.2.6 Contribuições dos achados para a pesquisa: conclusões.....	66
3 METODOLOGIA.....	70
3.1 Tipo de pesquisa.....	70
3.1.1 Pesquisa e análise documental.....	71
3.2 Contexto e objetos da pesquisa.....	74
3.3 Análise da pesquisa.....	77
3.3.1 A desconstrução.....	79

3.3.2 A reconstrução.....	80
3.3.3 Comunicação.....	83
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	84
4.1 Projetos Político Pedagógicos das escolas-campo.....	84
4.1.1 Conhecendo as escolas-campo: E1E01.....	85
4.1.2 Conhecendo as escolas-campo: E2E01.....	87
4.1.3 Conhecendo as escolas-campo: E2E02.....	88
4.1.4 Conhecendo as escolas-campo: E2E03.....	89
4.1.5 Conhecendo as escolas-campo: a preceptoria.....	90
4.1.6 Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras nos PPP.....	93
4.1.7 Apresentação e análise das Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebrá-las nos PPP.....	98
4.1.8 Considerações acerca das categorias nos Projetos Político Pedagógicos das escolas-campo.....	101
4.2 Livro do Programa de Residência Pedagógica.....	101
4.2.1 O Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA.....	102
4.2.1.1 Inovação pedagógica.....	103
4.2.1.2 Inclusão de estudantes com deficiência.....	104
4.2.1.3 Contexto e proposta do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA.....	105
4.2.2 Análise geral dos capítulos de livro.....	106
4.2.3 Detalhamento dos capítulos de Ciências da Natureza.....	106
4.2.3.1 Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras.....	110
4.2.3.2 Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas.....	114
4.2.3.3 Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar.....	116
4.2.4 Considerações gerais acerca dos achados no livro do RP.....	118
4.3 Projetos Institucionais do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA.....	118
4.3.1 Primeira Edição: análise do Projeto Institucional – E1PI.....	119
4.3.2 Segunda Edição: análise do Projeto Institucional – E2PI.....	119
4.3.3 Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras nos	

Projetos Institucionais.....	120
4.3.4 Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar.....	122
4.3.5 Considerações acerca dos achados.....	125
4.4 Relatórios e Relatos de Experiência dos Residentes.....	126
4.4.1 Primeira Edição: análise dos relatórios finais.....	127
4.4.2 Segunda Edição: análise dos relatos de experiência.....	128
4.4.3 Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras.....	129
4.4.4 Análise das barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas.....	132
4.4.5 Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar.....	136
4.4.6 Considerações gerais sobre os relatórios e relatos.....	139
5 CONCLUSÃO.....	140
5.1 Quem escreve, para quem escreve e por que escreve.....	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	158
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DOS RELATOS E RELATÓRIO DE NÚCLEO....	158
APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE CONSULTA AO PPP.....	159
APÊNDICE C – MODELO DE QUADRO PARA EXTRAÇÃO DE DADOS DA RIL.....	161
APÊNDICE D – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	162
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ANÁLISE DO PPP (GRUPI) - ADAPTADO.....	163

1 INTRODUÇÃO

Estudar a formação acadêmico-profissional de professores é bastante necessário, pois segundo Mello e Salomão de Freitas (2019), nesta perspectiva, o docente atua de maneira responsável, crítica, reflexiva, criativa, entre tantos outros atributos, fazendo com que o entendimento do fazer docente seja permeado pela mediação e produção de saberes (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019). Essa criatividade, reflexão e responsabilidade, no entanto, surgem ao longo de uma caminhada que começa a ser trilhada antes mesmo da graduação e que se consolida durante o percurso formativo dos licenciandos, muitas vezes beneficiados por Programas que visam a aproximação da universidade-escola (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019).

A formação de professores oferece muitos desafios, principalmente após a conclusão da graduação, tendo em vista que "[...] ao assumir responsabilidades o profissional se vê diante de desafios, expectativas e inseguranças" (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 2). Políticas públicas e Programas como o Programa de Residência Pedagógica (RP) podem auxiliar nesse processo.

O Programa de Residência Pedagógica foi implementado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que expressou no Edital Nº 06/2018 (BRASIL, 2018a) o interesse em selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) para implementar projetos inovadores. O objetivo geral do RP é "[...] induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso" (BRASIL, 2020a, p. 1). Sendo uma alternativa para preparar licenciandos para a prática docente.

É importante que sejam criados Programas como o RP, pois existe um despreparo dos professores iniciantes, inclusive com relação ao ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, gerando certa frustração a esses professores recém-inseridos no contexto escolar (SILVA; MOREIRA, 2020). A inclusão de estudantes com deficiência é garantida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Tal lei também é citada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b), documento de caráter normativo o qual o Edital 06/2018 (BRASIL, 2018a) também traz menção, quando indica que um dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica é adequar os currículos à BNCC (BRASIL, 2018b).

Explicitados os pontos acima, pode-se afirmar que é compromisso do RP promover

práticas inovadoras e garantir a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, mas quais as concepções de inovação pedagógica e inclusão educacional que permeiam este programa?

Sendo assim, a presente pesquisa visa investigar as concepções e práticas de regência nas temáticas de inovação pedagógica e inclusão de estudantes com deficiência na perspectiva dos residentes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), núcleo de Ciências da Natureza (CN) do *campus* Uruguiana, conforme expresso no item 1.3, com os demais objetivos.

Antes de adentrar nos demais tópicos desta dissertação, faz-se necessário explicar os motivos pelos quais adotaram-se certas terminologias ao longo deste trabalho. Tal necessidade surgiu, não apenas das sugestões da banca examinadora de qualificação da pesquisa, como também das discussões entre colegas que o próprio Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da UNIPAMPA, *campus* Bagé, proporcionou ao longo de todo curso.

Optou-se por padronizar o texto todo com a palavra “estudante”, exceto em citações diretas em que os autores tenham optado por outra terminologia. Essa escolha se deu pelo fato da palavra poder ser utilizada para se referir a ambos os gêneros.

Adotou-se também, ao longo de toda esta pesquisa, o termo “acadêmico-profissional”. Tal nomenclatura foi adotada por definir o fazer docente como um processo contínuo que não inicia apenas na graduação, assim como não se encerra ao término da mesma (DINIZ-PEREIRA, 2008). Diniz-Pereira, Flores e Fernandes (2021) expõem a relevância de utilizar o termo “acadêmico-profissional” em vez de “formação inicial” e “formação continuada”. O primeiro termo, segundo Diniz-Pereira (2008), remete à ideia errônea de que os sujeitos apenas iniciam e encerram sua formação no Ensino Superior, ignorando toda trajetória percorrida para chegar até lá e a caminhada posterior à formatura. Além disso, a formação acadêmico-profissional é um processo contínuo construído ao longo de toda uma vida (DINIZ-PEREIRA, 2008). Concorde-se com tais definições, daí a escolha quanto à utilização dos termos nesta pesquisa.

Uma terminologia adotada em toda dissertação também é relacionada a estudantes com deficiência. Sasaki (2002a) traz em seu texto que pessoa com deficiência é o termo correto. Não é portador de deficiência, pois não é algo que pode ser portado às vezes, como objetos ou documentos. Nem deficiente, pois antes de qualquer característica, ela é uma pessoa (SASSAKI, 2002a). Adotou-se então “estudante” para especificar a função da pessoa na escola; “com” para se referir a algo e não ao sujeito como um todo; e a última para referir-se a presença da deficiência. Sendo assim, foi padronizado “estudante com

deficiência” em toda pesquisa.

A adoção do termo “Pessoa com deficiência” surgiu a partir de alguns princípios básicos elencados por Sassaki (2003), tais como não camuflar as deficiências; não aceitar a ideia errônea de todas as pessoas possuem alguma deficiência como se isso fosse uma forma de consolo; mostrar a realidade das deficiências de maneira digna; combater terminologias erradas, como “pessoas deficientes”; defender a igualdade/equidade; assim como, identificar os direitos e assim buscar maneiras de quebrar barreiras à participação plena. Sendo assim, como nesta dissertação entende-se e defende-se que uma pessoa com deficiência e, especialmente na temática desta dissertação, estudantes com deficiência possuem plena capacidade de desenvolver suas habilidades quando são fornecidos os subsídios necessários para tal, justifica-se assim a adoção correta do termo supracitado.

A expressão inclusivo-inovador também aparece por diversas vezes na dissertação. Compreende-se que uma proposta é inclusiva-inovadora quando ela traz em sua composição, aspectos de ordem inclusiva e inovadora, ou seja, que contempla uma ou mais dimensões de acessibilidade (SASSAKI, 2009) e indicadores de inovação pedagógica (CUNHA, 2018).

Embora a adoção do termo englobe as duas temáticas centrais do trabalho, optou-se por manter também as expressões “inclusão de estudantes com deficiência” e “inovação pedagógica” separadamente em alguns capítulos, para que se possa aprofundar a discussão destes temas, o que contribuirá para construção da análise do Programa.

Dividido em cinco seções principais, ainda neste primeiro tópico de introdução serão abordados os itens de justificativa, problema de pesquisa e objetivos de uma forma mais detalhada do que a apresentada anteriormente. Após, traz-se o referencial teórico, Revisão Integrativa de Literatura (RIL) acerca das temáticas supracitadas no âmbito do RP, seguidos da metodologia e seus respectivos desdobramentos. Os tópicos de resultados e discussão e conclusão encerram os elementos textuais desta dissertação e, por fim, como elementos pós-textuais, apresentam-se as referências e os apêndices. Dando continuidade à introdução deste trabalho, apresenta-se a justificativa a seguir.

1.1 Justificativa

A justificativa deste trabalho, está alicerçada em dois sentidos. O primeiro é

referente a trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora que consta no item 1.2.1 e o segundo diz respeito à relevância contida na literatura consultada sobre o assunto, que está detalhada no item 1.2.2.

1.1.1 Trajetória acadêmico-profissional¹

Antes de justificar esse trabalho sob a perspectiva teórica dos meus estudos, faz-se necessário apresentar aqui minha justificativa pessoal para o desenvolvimento deste trabalho. Desde pequena sempre fui movida pela curiosidade e vontade de expressar meus sentimentos e inquietações por meio da escrita. Sendo assim, minha trajetória sempre foi pautada pela criatividade e indagações, algumas das quais trago neste texto e tento descobrir neste trabalho.

Ingressei no Ensino Superior no ano de 2013 para cursar Ciências da Natureza - licenciatura na Universidade Federal do Pampa *campus* Uruguaiana. Durante a graduação, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Ciências, em um subgrupo de licenciandas de diferentes semestres, onde atuei na área de Biologia por quatro anos em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio na cidade minha cidade natal, Uruguaiana, na fronteira oeste do Rio Grande do Sul (RS). Com minhas colegas de subgrupo, passamos a criar materiais adaptados em *biscuit* para que os estudantes com e sem deficiência visual pudessem compreender o conteúdo, como por exemplo o ciclo do *Schistosoma mansoni* e modelos relacionados à botânica.

No decorrer da nossa aproximação com a escola, enquanto subgrupo do PIBID, desenvolvemos algumas oficinas em eventos, tais como o 8º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), onde ensinamos os inscritos a produzir materiais didáticos adaptados em *biscuit*. Durante esse período também publicamos resumos e capítulos de livros contando nossa experiência no Programa que foi tão importante para minha trajetória acadêmico-profissional. Ali, no PIBID e no compartilhamento de experiências com as minhas colegas, preceptora (professora da educação básica), coordenadora e discentes, foi onde nasceu meu desejo de trabalhar com a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência e onde comecei a criar afeição pela inovação pedagógica.

Ao longo dessa caminhada, conheci o Grupo de Pesquisa em inovação pedagógica

¹ Por se tratar da trajetória acadêmico-profissional, este subitem foi escrito em primeira pessoa do singular.

na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) por meio de minha orientadora da época, Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello. Lá, aprendi muito sobre inovar e desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no curso de Ciências da Natureza – Licenciatura da UNIPAMPA *campus* Uruguaiana, na área da inovação pedagógica, aplicando Artefatos Pedagógicos para o ensino de Ciências. Neste trabalho, utilizamos como campo uma escola da educação básica e o período de estágio supervisionado obrigatório.

Durante a pesquisa, foram implementadas estratégias inovadoras para o ensino de Ciências em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual pública localizada na cidade de Uruguaiana, no Rio Grande do Sul. Tal investigação teve por objetivo saber se Artefatos Pedagógicos conseguiam mobilizar estudantes para o conhecimento, fato este que constatamos e publicamos na revista *Experiências em Ensino de Ciências*, V.14, No.2, no ano de 2019, sob o título “ARTEFATOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM INOVADORA INTERDISCIPLINAR”. Resumidamente, os pontos que conseguimos evidenciar com a então pesquisa, estão expressos no excerto a seguir:

Alguns princípios da inovação pedagógica foram vivenciados na ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, com uso de diversos artefatos pedagógicos no desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar e integrada; na valorização dos saberes populares do cotidiano dos estudantes, importantes para a contextualização dos conhecimentos sistematizados; no protagonismo dos alunos nas decisões e na valorização das suas produções orais e escritas; e, por fim, no processo de mediação entre os sujeitos envolvidos (PINHEIRO; MELLO, 2019, p. 637).

Evidenciamos a importância de trazer a inovação pedagógica para dentro da sala de aula, seja por meio de um recurso didático palpável ou de uma metodologia diferenciada daquela que os estudantes estavam habituados (PINHEIRO; MELLO, 2019), mas ainda me restam dúvidas quanto ao incentivo de inserir a temática na formação acadêmico-profissional dos licenciandos.

Com essa caminhada, ao ingressar no Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA *campus* Bagé, não poderia deixar de pesquisar sobre temas que tenho tanto carinho como a inovação e a inclusão. Atualmente, faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, o INCLUSIVE, mantendo assim a minha relação estreita com os estudos na área da inclusão de estudantes com deficiência. No INCLUSIVE, participei de diversas formações,

apresentações e do Programa de extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa, o qual realiza cursos de extensão e aperfeiçoamento na área da educação inclusiva, possibilitando minha atuação como tutora voluntária, fazendo a mediação da formação junto a professores da educação básica. Alguns dos cursos incluem: curso de extensão “Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para Estudantes com Deficiência” desenvolvido em 2021; o curso “Desenho Universal para Aprendizagem com foco no público da educação especial e na perspectiva inclusiva”, desenvolvido em 2022; e o curso de aperfeiçoamento “Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva” iniciado em dezembro de 2022 e com previsão de término em maio de 2023. Ambos os cursos fazem parte do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa e possibilitaram a produção de relatos de experiência, os quais foram publicados em formato de capítulos de livro.

Em 2021, ingressei no Grupo Interinstitucional Minuano de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade (GIMEPID), o qual chamamos de Minuano. Nele, participo da pesquisa em andamento intitulada “INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR: experiências e desafios durante a pandemia no ano de 2020”, tendo apresentado dois trabalhos com dados preliminares da referida pesquisa nos eventos “Seminário Estadual da ANPAE-RS” e “6º ENCIF – Encontro de Ciência e Tecnologia do IFSul”. Assim como o INCLUSIVE, no Minuano, tenho aprendido muito sobre inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência, principalmente no que diz respeito à legislação e garantia de direitos, acesso e permanência destas pessoas nos espaços educativos e demais locais da sociedade.

Ainda no ano de 2021, também retornei ao GRUPI, pois acredito que o espaço gera bastante discussão e aprendizado na temática da inovação pedagógica no viés que defendo, o que, sem dúvidas, acrescenta muito na minha própria trajetória acadêmico-profissional. No GRUPI, participo da pesquisa ampla criada pelo grupo e me desafiei a pesquisar sobre temáticas inclusivo-inovadoras na Base Nacional Comum Curricular com minhas colegas e orientadora, gerando o capítulo de livro “Os Indicadores da Inovação Pedagógica e as Dimensões de Acessibilidade nos Itinerários Formativos da BNCC” (PEREIRA *et al.*, 2022). O capítulo está presente no *e-book* “Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional” organizado pela Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello e a Profa. Dra. Diana Paula Salomão de Freitas. Infelizmente, não

conseguimos evidenciar uma presença significativa das temáticas de inovação e inclusão nos itinerários formativos da BNCC (PEREIRA *et al.*, 2022). Tal constatação despertou-me certo receio quanto à presença destas temáticas no Programa de Residência Pedagógica, já que um dos objetivos do mesmo é colocar em prática a BNCC (BRASIL, 2018b; BRASIL, 2020a).

Durante essa caminhada, também tive a oportunidade de participar como colaboradora no Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA, auxiliando nos webinários e na organização do livro² da segunda edição do RP, com minha orientadora, Claudete da Silva Lima Martins e minha colega de orientação, Samara de Oliveira Pereira. O livro foi intitulado “Desafios e possibilidades à formação acadêmico-profissional: a experiência do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA” organizado por Martins, Pinheiro e Pereira (2022).

Minha presença e permanência nesses grupos de estudos e pesquisas, são movidas e incentivadas pelas inquietações que trago a respeito da inovação pedagógica e da inclusão de estudantes com deficiência, assim como meu interesse de pesquisa no RP. Embora tenhamos conseguido constatar alguns pontos já citados anteriormente acerca da inovação pedagógica durante o meu TCC, na época ainda me restaram dúvidas quanto ao futuro dela na Educação Básica e principalmente na formação de professores. Existe incentivo para a implementação de estratégias inovadoras? Nas universidades, esse tema tem sido trabalhado? Os Programas que promovem a inserção e/ou imersão docente de licenciandos, possuem uma preocupação com a temática em si? Incentivam práticas inovadoras? Aliado a isso, penso que a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência devem estar sempre presentes em nossas vidas, sejam dentro ou fora da sala de aula, mas como a universidade está nos preparando para isso? Quais as barreiras que enfrentamos ao adentrar em uma escola pela primeira vez como licenciandos? São pontos que me inquietavam e que nortearam minhas reflexões quando pensava nesse processo de ensino-aprendizagem.

Sabendo que sou “fruto” de um Programa que visa a aproximação da universidade-escola, como o PIBID, e sendo integrante de grupos de pesquisa voltados à inovação pedagógica e inclusão, ter como foco de pesquisa um Programa como o RP, buscando esses aspectos, é bastante motivador e instigante para mim. A partir deste trabalho, posso pesquisar sobre temas de grande relevância pessoal e para a literatura da área da

²O livro foi publicado posteriormente às análises dessa dissertação e por este motivo, o instrumento não foi incluído na pesquisa.

educação, como apresento no tópico a seguir, além de desenvolver essa pesquisa em um campo novo, criado e implementado em 2018, que visa a imersão docente de licenciandos (BRASIL, 2018b).

1.1.2 Justificativa com base na literatura

O Programa de Residência Pedagógica foi implementado no ano de 2018 e no Edital CAPES Nº 06/2018, assim como no Edital CAPES Nº 1/2020, responsáveis pelo chamamento de Instituições de Ensino Superior para apresentação de projetos no âmbito do RP, mostra que o Programa traz em sua proposta, o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2018b; BRASIL, 2020a). Desta forma, ao analisar-se o Edital Nº 53/2021, que trata da seleção de licenciandos e cadastro reserva para participarem do Programa na Universidade Federal do Pampa, vê-se que um dos objetivos do RP é “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2021, p. 1; BRASIL, 2018b, p. 1; BRASIL, 2020a, p. 1).

A BNCC, por sua vez, traz em suas normativas que a equidade na educação “[...] requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146/2015)” (BRASIL, 2018a, p. 16). Pode-se afirmar, então, que o Programa de Residência Pedagógica deve ser inovador pelas suas próprias características explicitadas no Edital Nº 06/2018 e Edital Nº 01/2020, que buscam universidades que desejem implementar projetos inovadores no âmbito do RP; e inclusivo pelos princípios em que se baseia, vide BNCC (2018a)? De qual inovação e inclusão o RP está falando? Bom, a BNCC traz um tipo de inovação pedagógica bastante tecnicista e, nos itinerários formativos, possuem apenas algumas menções a inovação e inclusão, mas não de acordo com o que se defende nesta pesquisa e a inclusão, por sua vez, não traz uma menção significativa, apenas cita leis e fala da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (PEREIRA *et al.*, 2022).

Dito isso, justifica-se buscar conhecer as concepções de inovação pedagógica e inclusão de estudantes com deficiência, presentes no RP, pois defende-se neste trabalho uma inovação pedagógica que siga os indicadores propostos por Cunha (2018), que envolvem gestão participativa, ruptura da forma tradicional de ensinar e aprender,

protagonismo discente, entre outros. Assim como, também se defende a perspectiva inclusiva por meio das dimensões de acessibilidade, apresentadas por Sasaki (2009) que incluem, acessibilidade arquitetônica, programática, atitudinal, metodológica, comunicacional e instrumental. Além, é claro, de práticas e/ou concepções inclusivo-inovadoras, que trazem um ou mais aspectos de Cunha (2018) e Sasaki (2009) juntos.

Tendo em vista o pouco tempo em que está implementado, se tratando de um Programa novo que surgiu em 2018, e escassez de trabalhos encontrados na Revisão Integrativa de Literatura, que consta no item 2.2, pode-se afirmar que não existem muitos trabalhos que dialoguem a respeito da inclusão de estudantes com deficiência e inovação pedagógica no âmbito do RP. Logo, entende-se que é um campo a ser explorado. Também vale ressaltar que os temas inovação e inclusão são de extrema importância e parte dos princípios/objetivos do Programa (BRASIL, 2018b; BRASIL, 2020a) como explicitado anteriormente.

Além da motivação para pesquisar tais temáticas no campo escolhido e com os referidos objetos de pesquisa, ressalta-se a importância de pesquisar na área da inclusão, tendo em vista que na Declaração de Salamanca (1994), em seu primeiro tópico do segundo item elencado, já aparece a menção ao direito fundamental à educação para todas as crianças sendo garantida a oportunidade de “[...] atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1). Ainda, Souza e Mendes (2017) revelam uma extensa revisão sistemática que traz uma grande quantidade de trabalhos na área da inclusão e ainda fazendo um recorte das categorias de análise trazidas pelas pesquisadoras, o tópico referente a formação de professores traz a importância de se incentivar as pesquisas na área da educação inclusiva.

Os trabalhos da área da inovação pedagógica, por sua vez, têm sido cada vez mais difundidos, inclusive na UNIPAMPA com a presença do GRUPI. O grupo de pesquisa em questão possui a *Biblioteca da Inovação*³ em seu site que conta com diversos trabalhos na área da inovação pedagógica em diversos espaços educacionais, desde a análise de Projetos Políticos Pedagógicos até práticas de regência em sala de aula. Devido a essa grande crescente de trabalhos na área e levando em consideração o desejo do próprio Programa de Residência Pedagógica em implementar projetos inovadores (BRASIL, 2018b; BRASIL, 2020a), faz-se necessário que haja maiores estudos na área com os sujeitos e campo escolhidos tendo em vista que a inovação não tem sido muito explicitada

³ Disponível em: <https://sitesunipampa.wixsite.com/grupiip/laborat%C3%B3rio-virtual>. Acesso em 20 dez. 2022.

em publicações do RP.

Apresentados todos esses argumentos com relação à justificativa desta pesquisa, apresenta-se na sequência o problema de pesquisa.

1.2 Problema de Pesquisa

A escola utiliza modelos bastante antigos com relação aos dias atuais, sendo assim, a inovação muitas vezes é vista de uma maneira prescritiva (GARCIA, 2009a), porém corrobora-se com Garcia (2009a, p. 162), quando ele traz que a inovação é um "[...] processo aberto e multidimensional". Singer (2015), também faz uma reflexão sobre a inovação, ela afirma que a educação não se resume a escola:

A escola é parte importante, o ponto central, mas não é tudo. Agora, quando se fala genericamente de inovação na educação, ela começa com as pessoas que estão fazendo a educação, que são as escolas e as instituições que atuam no campo da educação. A inovação que vale a pena realmente é a que começa ali, em quem está fazendo (SINGER, 2015, p. 1).

Seguindo no mesmo caminho, a inclusão de estudantes com deficiência também é um desafio para as escolas. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), está explícito que a inclusão de estudantes com deficiência deve ser por meio da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando assim "[...] as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 16).

Embasado nestes conceitos, o presente trabalho partiu dos questionamentos: Qual a concepção de inovação pedagógica e inclusão na perspectiva dos residentes do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA? Os editais, projetos institucionais e relatos escritos dos residentes possuem menção a esses dois temas? Será que eles encontram barreiras ao implementarem práticas inovadoras e inclusivas em suas intervenções?

Trazidas estas perguntas que norteiam e impulsionam o problema da presente pesquisa, elaboraram-se alguns objetivos, os quais elencam-se a seguir.

1.3 Objetivos

Esta pesquisa possui um objetivo geral e cinco objetivos específicos que estão

expressos na sequência.

Geral:

Investigar as concepções e práticas de regência nas temáticas de inovação pedagógica e inclusão de estudantes com deficiência no núcleo de Ciências da Natureza do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa – *campus* Uruguaiana.

Específicos:

- Conhecer o que os residentes do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA entendem por inovação pedagógica e inclusão de estudantes com deficiência;
- Pesquisar se metodologias inclusivo-inovadoras estão presentes nas práticas de regência e concepções destes participantes e de qual forma estão inclusas em suas vivências;
- Reconhecer o contexto de inserção do Programa de Residência Pedagógica, assim como o planejamento das escolas em que ele está inserido com relação às temáticas foco de estudo por meio da análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP);
- Identificar as principais barreiras que os residentes do RP encontram para realizar práticas pedagógicas inclusivo-inovadoras, no ensino de Ciências, bem como as estratégias utilizadas para superá-las;
- Analisar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para formação acadêmico-profissional dos estudantes de licenciatura da área de Ciências, discutindo sobre a perspectiva inclusivo-inovadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico apresentam-se os principais conceitos e referenciais que norteiam a presente pesquisa. A seguir, são trazidos os conceitos sobre a inclusão de estudantes com deficiência, a inovação pedagógica e a formação acadêmico-profissional a partir do Programa de Residência Pedagógica.

Para tanto, realizou-se uma Revisão Integrativa de Literatura dividida em seis etapas básicas expressas por Mendes, Silveira e Galvão (2008). Nesta pesquisa, a RIL, foi realizada no primeiro semestre de 2021 a fim de conseguir mensurar a quantidade de publicações sobre os sujeitos e as temáticas que se busca pesquisar. Tais resultados foram publicados como resumo simples no 13º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão e estão apresentados no item 2.2 deste capítulo.

2.1 Revisão de Literatura

A seguir, constam as revisões bibliográficas feitas anteriormente à RIL que conta com os principais referenciais teóricos utilizados para embasar a presente pesquisa.

2.1.1 Inclusão de estudantes com deficiência e dimensões de acessibilidade

Fazendo um breve apanhado histórico da inclusão de estudantes com deficiência no Brasil, Rogalski (2010) traz que somente a partir da década de 70 começaram a discutir acerca da Educação Especial e, anos mais tarde, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96) e da Constituição Federal de 1988, o direito à educação passou a ser assegurado como dever do Estado e da família.

Além dessas leis acima citadas, é preciso destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990; a Lei Federal Nº 7.855, de 24 de outubro de 1989. Esta lei é relevante. Entre outras medidas, criou a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão responsável pela política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Hoje a CORDE faz parte da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça. A mesma lei 7.855/89, atribui competência também ao Ministério Público para fiscalizar instituições e apurar possíveis irregularidades através do inquérito civil e competente Ação Civil Pública, se for o caso (ROGALSKI, 2010, p. 8-9).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, feita na Conferência de Jomtien em 1990, na Tailândia, foi um marco bastante significativo para a educação

inclusiva. O documento faz a afirmação emblemática de que todos têm direito de estudar e que é necessário universalizar o acesso à educação, assim como promover a equidade (UNESCO, 1990). Quatro anos após este marco, veio a “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, escrita durante a conferência Mundial em Educação Especial, na Espanha. O documento foi responsável por grandes mudanças no âmbito da inclusão de estudantes com deficiência, pois traz em seu conteúdo o reforço da importância da equidade, assim como propõe a reestruturação do sistema educacional como um todo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A UNESCO (1994, p. 11), por sua vez, diz que “a reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica; ela depende, sobretudo, da convicção, compromisso e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade”, ou seja, precisamos, além de políticas públicas, de seres humanos engajados e comprometidos com o processo.

Vindo para o contexto nacional, em 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o intuito de assegurar que todos tivessem acesso à educação de qualidade e de forma gratuita. Além disso, a Lei Nº 9.394/96 tem como um dos seus princípios promover a valorização de profissionais da educação e pontuar os deveres dos governantes a nível nacional, estadual e municipal, em garantir a efetivação de seu conteúdo (BRASIL, 1996).

Sasaki (1998) escreve que a inclusão difere da integração. A integração parte do princípio de normalização, escolas e turmas especiais, enquanto a inclusão “[...] consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas” (SASSAKI, 1998, p. 21). E é nesse sentido que a dificuldade começa a ser mais evidente.

O autor, ainda afirma, de maneira bastante otimista que:

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, nas escolas, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos Programas e serviços (SASSAKI, 1998, p. 22).

Dito isso, segundo o autor, a tendência é que a sociedade acompanhe esse viés inclusivo em vários espaços e não apenas no âmbito escolar (SASSAKI, 1998).

Beyer (1998) cita alguns paradigmas da inclusão que julga-se importante abordar aqui também: o paradigma clínico-médico que resumia o indivíduo à sua deficiência, entendia a deficiência como algo clinicamente perceptível e a enxergava apenas como uma categoria médica, desqualificando a pessoa com deficiência; o paradigma da diferenciação sistêmico-sociológica que entendia a deficiência como produto do sistema, fazendo uso de escolas especiais para “desafogar” as escolas “regulares”; o paradigma sociointeracionista tem relação com a interação social do indivíduo, evidenciando estereótipos, estigmas sociais e rótulos atribuídos aos estudantes com deficiência; o paradigma crítico-materialista que entende a deficiência como mão de obra barata ou secundária e induz o direcionamento de pessoas com deficiência para atividades que sejam mal remuneradas.

Vale trazer, brevemente, as fases do sistema educacional para estudantes com deficiência trazidas por Sasaki (2002b). Começando pela exclusão na qual nenhuma atitude foi tomada para incluir esses sujeitos; seguida da segregação que foi o movimento liderado pelas famílias desses estudantes que ao se unirem criaram locais específicos para pessoas com deficiência, sendo que hospitais também eram utilizados para este fim; após veio a integração em que estudantes considerados “mais aptos” poderiam frequentar classes comuns ou especiais e salas de recursos; todos esses processos para só então chegar na inclusão que é quando todos estudantes, independentemente de ter ou não uma deficiência, frequentam os mesmos espaços, assim como as atividades são adaptadas de acordo com a necessidade dos sujeitos (SASSAKI, 2002b).

Segundo Dutra (2005, p. 5),

A educação especial compreendida como modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, definida como proposta pedagógica que assegura recursos, serviços especializados e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, tem provocado mudanças nos sistemas educacionais possibilitando que cada vez mais os alunos estejam incluídos no ensino regular.

Sendo assim, a inclusão atinge a todos, independentemente de ter ou não alguma deficiência. Conforme o explicitado acima, pode-se vir a ter esperança de que cada vez mais a inclusão de estudantes com deficiência entre em pauta e gere mais discussões acerca dessa temática.

Mais tarde, em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem por objetivo garantir a inclusão de estudantes com deficiência por meio da orientação aos órgãos competentes ligados à educação,

assegurando o acesso e permanência destes sujeitos à Educação Básica, entre outras orientações e normativas referentes à temática (BRASIL, 2008).

Como citado anteriormente, a inclusão de estudantes com deficiência é prevista na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146/2015), citada também na BNCC (BRASIL, 2018a), porém, apesar de ser um direito garantido, ainda há um longo caminho a ser trilhado.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) tem como princípios, entre outras pautas, a educação como um direito a ser usufruído por todos por meio de um sistema educacional baseado na equidade e inclusão (BRASIL, 2020b). Assim como, garantir que o ambiente escolar seja acessível fisicamente e em termos curriculares, proporcionar qualificação adequada aos profissionais da educação e desenvolver as potencialidades dos estudantes de maneira plena (BRASIL, 2020b). Para falar de acessibilidade, também precisa-se citar os paradigmas da inclusão e, conseqüentemente, sobre a necessidade de quebra de barreiras.

Segundo Sasaki (2009, p. 1),

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Desta forma, cabe aqui citar a relação entre acessibilidade e barreiras. Segundo o mesmo autor, existem seis dimensões da acessibilidade. Essas, por sua vez, podem ser identificadas como arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais (SASSAKI, 2009). Tais dimensões emergem da presença de barreiras que devem ser quebradas a partir de diferentes ações, as quais pode-se citar algumas.

As barreiras arquitetônicas, por exemplo, podem ser quebradas ao promover a acessibilidade de um local com rampas, garantindo livre acesso aos diferentes espaços de uma estrutura física; as barreiras comunicacionais podem ser quebradas ao utilizarem-se a Libras na comunicação com estudantes surdos; as barreiras metodológicas podem ser quebradas ao planejarem-se aulas com metodologias diferenciadas e que abranjam as necessidades de toda a turma; já as instrumentais podem ser quebradas por meio da adaptação ou escolha de ferramentas mais adequadas para cada sala de aula; as barreiras programáticas devem ser quebradas com a revisão atenta de editais e

documentos, a fim de excluir quaisquer barreiras que impeçam a participação plena de pessoas com deficiência em processos seletivos, por exemplo; por fim, as barreiras atitudinais são as que devem ser quebradas pelas pessoas, a partir da sensibilização e conscientização da comunidade escolar como um todo (SASSAKI, 2009).

Para garantir a inclusão de estudantes com deficiência em sala de aula, é necessário voltar o olhar também para a formação de professores na perspectiva inclusiva. Tavares, Santos e Freitas (2016) apontam que a eficácia do processo de ensino e aprendizagem se dá por meio da formação de professores, mas não uma formação instrumental, e sim pedagógica. A garantia de uma formação de qualidade na área da inclusão escolar está prevista na PNEPEI (BRASIL, 2008), porém o preparo destes profissionais é insuficiente, necessitando de um avanço nesta perspectiva (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). É preciso fazer uma abordagem transversal e não apenas componentes curriculares pontuais nos cursos de graduação, assim como fazer uma revisão efetiva do que é previsto por leis e diretrizes e o que está realmente sendo posto em prática, garantindo assim maior qualidade de ensino para estes sujeitos (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Todos os conceitos trazidos anteriormente, vão ao encontro um do outro uma vez que a inclusão de estudantes com deficiência é direito fundamental e torna necessária a quebra de barreiras em suas diferentes esferas, garantindo a acessibilidade arquitetônica, metodológica, comunicacional, instrumental, programática e atitudinal. A quebra de barreiras pode ser proporcionada por uma formação acadêmico-profissional de qualidade e que vise a inclusão de estudantes com deficiência.

Partindo da premissa de que a educação é um direito de todos e que a inclusão deve ser posta em prática em diversos níveis de ensino, cabe aqui também fazer um apanhado sobre novas maneiras de ensinar e aprender. Com isso, a seguir, é apresentada a contextualização da inovação pedagógica e do ensino de Ciências.

2.1.2 Ensino de Ciências e a Inovação pedagógica

Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011),

[...] a atuação profissional dos professores das Ciências no ensino fundamental e médio, do mesmo modo que a de seus formadores, constitui um conjunto de saberes e práticas que não se reduzem a um competente domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias (p. 24).

Desta forma, entende-se que, embora o ensino de ciências tenha também um viés da experimentação, o processo é muito mais complexo do que simplesmente reproduzir uma receita pronta, pelo contrário, é papel do professor conduzir um aprendizado crítico por parte dos estudantes. (DELIZOICOV, ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2011).

Ainda, segundo os autores, “[...] o conhecimento disponível, oriundo de pesquisas em educação e em ensino de Ciências, acena para a necessidade de mudanças, às vezes bruscas, na atuação do professor dessa área, nos diversos níveis de ensino.” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 26). Com isso, torna-se necessária a discussão sobre inovações para o Ensino de Ciências, desde a formação docente destes indivíduos.

A área de Ciências da Natureza consegue estimular práticas inovadoras, tendo em vista que os educadores são instigados a procurar por informações inexploradas, associando interdisciplinarmente, problematizações e contextualizações acerca dos estudos propostos (OLIVEIRA; SILVA, 2011). Segundo Garcia (2009a), a relação entre formação de professores e inovação não é um processo fácil, muito menos no nosso país que já possui um histórico de descontinuidade de projetos no âmbito de políticas educacionais. As práticas de inovação, quando vinham a ser implementadas pela primeira vez, traziam um perfil prescritivo que perdurou por muitas décadas e ainda hoje está presente em muitas escolas do Brasil (GARCIA, 2009b). Segundo Lange *et al.* (2017, p. 114), a inovação pedagógica,

[...] origina-se do latim *innovatio* e o seu significado assemelha-se a novidade, renovação, podendo ser atribuído a criação de um novo método, uma nova ideia; inovar é um processo que abarca elementos essenciais para o desenvolvimento. Desta forma o termo inovação foi trazido do mundo da administração e da tecnologia para a educação no sentido de ponderar uma nova perspectiva.

Apesar dessa origem, a inovação não deve ser associada a apenas tecnologias, mesmo que várias definições possam aparecer a seu respeito (CAVALLO *et al.*, 2016). Fino (2006) afirma que a tecnologia pode ser um auxílio, mas não o ponto principal de uma prática inovadora. Ainda, segundo o mesmo autor, “[...] se incorporada atabalhoadamente e à revelia de uma reflexão esclarecida, ela pode redundar em novo constrangimento. Pode alimentar o invariante. Pode contribuir para fazer tardar a reorganização paradigmática.” (FINO, 2006, p. 276). Sendo assim, não se pode falar de inovação de uma maneira limitante a recursos tecnológicos. Corroborar-se com Singer (2015) quando ela cita, em entrevista, que a inovação que de fato vale a pena começa

nas pessoas, pois acredita-se que inovar vai muito além de um espaço ou de um recurso didático; ela está muito mais presente no professor que decide trazer algo diferenciado para sua prática pedagógica. E como diferenciado, não se refere a algo inédito no campo da educação, mas sim como algo inédito ou pouco utilizado na realidade e contexto dos estudantes.

Tais concepções vão ao encontro do que Cavallo *et al.* (2016, p. 144), define como inovação pedagógica: "[...] intervenções que ocorrem em nível local, por iniciativa de estudantes, educadores, escolas ou comunidades, e que possibilitam a produção de novos significados, respostas e hipóteses em relação aos desafios do presente". A criatividade e a inovação são essenciais "[...] para ambientes de aprendizagem, para facilitar o aprendizado mais contextualizado e significativo." (CAVALLO *et al.*, 2016, p. 144).

Franco e Mello (2020), por sua vez, entendem "[...] inovação com sentido emancipatório em que os processos e os elementos de inovação pedagógica devem favorecer a participação democrática, mobilizadas no sentido de que a inovação é feita pelas pessoas para transformar situações problemáticas". Partindo dessa percepção, que traz um pouco das concepções do GRUPI e demais autores(as) supracitados(as), entende-se que a inovação só é possível quando existem pessoas dispostas a participar e a promover espaços inovadores na perspectiva emancipatória e edificante (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017).

A proposta de inovar na educação também está prevista na BNCC (BRASIL, 2018a), que cita que uma escola deve "[...] estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação" (p. 465). Portanto, a inovação deveria fazer parte da nossa base educacional, junto dos demais ensinamentos presentes no currículo escolar, porém no documento em questão, não existe uma definição clara do que seria inovação, o que deixa a normatização bastante ampla e, de certa forma, vazia de significado. Soares (2021), constatou que a inovação da qual a BNCC se refere é tecnológica e regulatória. Ainda, segundo a mesma autora,

Essa perspectiva de padronização e homogeneização curricular que preconiza uma educação tecnicista e que atende a um ideário de formação para o atendimento à demanda de mercado, é a visão neoliberal de educação que avança sobre a escola pública com fins de privatização (SOARES, 2021, p. 93-94).

Segundo Singer (2015), a inovação pode vir a acontecer em diferentes momentos, seja na estruturação de uma escola ou com ela já consolidada; no entanto, esta precisa ser uma proposta coletiva envolvendo não apenas a instituição e seus estudantes, como também suas famílias.

Tendo sido definida por diversos autores, anteriormente trazidos neste tópico, vale ressaltar aqui as características de uma prática inovadora, com base nos estudos de Cunha (2018, p. 13-14), que aponta alguns indicadores de inovação, sendo eles:

- ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;
- protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Vale ressaltar que estes indicadores não possuem caráter normativo ou limitante, mas sim o intuito de demonstrar algumas características comumente associadas à inovação pedagógica segundo Cunha (2018) e os autores em que ela se baseia.

Para Garcia (2009a),

São atributos da inovação: a intencionalidade, a originalidade, a novidade e a racionalidade. Outra característica da inovação é que ela não tem o mesmo sentido e nem os mesmos efeitos sobre aqueles que a promovem e aqueles que a colocam em ação. (GARCIA, 2009a, p. 169).

A inovação, então, tem caráter aberto e pode ter várias interpretações, podendo gerar aceitação e engajamento, assim como rejeição e resistência, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos docentes, gestão escolar etc. (GARCIA, 2009a).

Explicitadas essas concepções, vale contextualizar a inovação na formação acadêmico-profissional de licenciandos. Para Domingos e de Castro (2018, p. 102),

Está bastante claro que a legislação, bem mais que abrir o espaço para a

inovação em práticas pedagógicas, coloca-a como um fator primordial para a melhoria na Educação no Brasil. Entretanto, não se pode falar em inovação na Educação Básica sem olhar para a fundamental figura do professor.

Com isso, a formação acadêmico-profissional torna-se uma etapa imprescindível para a criação de espaços inclusivos e inovadores. No tópico seguinte, mostra-se a proposta do Programa de Residência Pedagógica como maneira de imersão de licenciandos no contexto escolar focando no Programa da Universidade Federal do Pampa.

2.1.3 Formação acadêmico-profissional: o Programa de Residência Pedagógica

A formação de professores tem sido foco de pesquisa nos últimos anos (ANDRÉ, 2010) e ao fazer um breve apanhado a respeito dos conceitos de formação de professores, Marcelo Garcia (1992) defende que o desenvolvimento profissional de professores passa a ideia de continuidade, superando moldes tradicionais voltados à formação de professores. Nóvoa (1992) afirma que a perspectiva crítico-reflexiva deve ser estimulada por meio da formação de professores.

A importância de se formar cidadãos críticos-reflexivos dá-se também, pois segundo Lüdke (2005, p. 334), o professor é o responsável por formar futuros profissionais e é por meio do educador que estes sujeitos "[...] aprenderão a lidar e a conviver com os costumes, valores e princípios que são inerentes ao grupo social de sua origem, integrando-os plenamente". O interesse de políticos e investigadores acerca da temática, também pode ser visto como um indicador da constituição da formação de professores no Brasil, uma vez que cada vez mais se enfatiza a importância dos professores na melhoria do sistema educacional (ANDRÉ, 2010).

Segundo Dutra (2005, p. 6), "a formação de professores é elemento central para elevar a qualidade da educação brasileira, na perspectiva da implementação da política da educação inclusiva". Libâneo e Pimenta (1999, p. 262) afirmam que um professor,

[...] é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social.

E ainda enfatizam que tais profissionais devem ser formados em universidades, pois, segundo Libâneo e Pimenta (1999), a universidade é um local de produção social, cultural e exercita a crítica histórico-social de maneira permanente. Desta forma, não se pode desejar uma escola para todos se não se pensar também na formação daqueles professores que já estão em atuação ou daqueles que ainda não se formaram.

A formação acadêmico-profissional pode ser caracterizada pela colaboração e troca mútua entre docentes e discentes, professores com anos de carreira e professores iniciando sua trajetória, universidade e escola, em benefício de um objetivo comum entre as partes (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019).

O Programa de Residência Pedagógica pode auxiliar nesse sentido, uma vez que incentiva a formação de profissionais da área da educação e promove a imersão docente de futuros licenciados por meio da iniciação à docência.

A iniciação à docência, por sua vez e segundo Bernardes e Diniz-Pereira (2012, p. 253), “é um importante momento da formação do professor, no qual ele se insere no meio onde desenvolverá suas atividades, passando a se constituir e ser (auto)reconhecido como profissional”. Corrobora-se com a colocação dos autores e cita-se a importância de Programas e políticas públicas que fomentem esse movimento de aproximação e/ou imersão, como é o caso do RP.

Segundo Mello e Salomão de Freitas (2019, p. 3),

[...] a presença de professores(as) da Educação Básica no coletivo da sala de aula favorece que situações atuais da escola sejam trazidas para dentro da universidade, além de estimular a participação dos(as) acadêmicos(as) em atividades realizadas em suas escolas.

Essa interação entre licenciandos e licenciados pode ser vivenciada no contexto do Programa, pois ele possui em sua estrutura, a interação e convivência com um professor preceptor e um licenciando.

No RP, a ideia de residência pedagógica teve origem na residência médica, tendo em vista que o referido Programa da área da saúde visa uma prática intensa junto de outros profissionais com experiência, assim como a convivência aflora novas habilidades desencadeadas pela necessidade de resolução de problemas cotidianos e impulsionadas pelo avanço contínuo da ciência (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). Seguindo nesta mesma linha, o RP surgiu com a proposta de imersão docente de estudantes de licenciatura no contexto escolar, mas divergindo da residência médica no que diz respeito ao período de

realização, já que a residência médica é realizada após a diplomação e a residência pedagógica durante a graduação (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

O Programa de Residência Pedagógica foi criado em 2018 e implementado na UNIPAMPA no mesmo ano pelo Edital N° 233/2018 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018), dando origem à primeira edição na referida Universidade e dois anos depois iniciou a segunda edição, lançada pelo Edital N° 157/2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2020).

Porém, vale ressaltar que já existiam alguns programas que se assemelhavam ao proposto pela CAPES, tais como o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), implementado desde 2009 no curso de Pedagogia da IES e o Projeto Imersão Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), presente na instituição desde 2011 (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). Embora possuam similaridades, tais projetos não são citados nos editais do Programa atual da CAPES.

O RP é subsidiado pela CAPES, que traz em seu Edital N° 06/2018, a busca por instituições que promovam espaços inovadores e induzam a mudança dos estágios supervisionados obrigatórios com base no RP (BRASIL, 2018b). Além disso, o Programa tem por objetivos,

[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2018b, p. 1; BRASIL, 2020a, p. 1).

Nesse sentido, estudantes de licenciatura que tenham “[...] cursado o mínimo de 50% do curso” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 1) ou estejam “[...] cursando a partir do 5º período” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 1), fazem seleções e recebem uma bolsa da CAPES⁴ para vivenciarem a realidade escolar como uma oportunidade de estágio que posteriormente pode ser aproveitado como estágio supervisionado obrigatório.

O Programa também oferece a alternativa de participar de forma voluntária, sem o recebimento de incentivo financeiro, porém as vagas são limitadas a seis licenciandos. Totalizando assim trinta vagas com e sem bolsa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO

⁴O valor da bolsa recebida pelos residentes nas duas primeiras edições era de R\$ 400,00.

PAMPA, 2020). Na escola-campo, os licenciandos são orientados por um ou dois professores preceptores e realizam atividades nas turmas do mesmo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2020).

Além dos critérios de seleção já citados, os editais da primeira edição de 2018 e da segunda edição de 2020, também incluem estar matriculado em uma licenciatura vinculada a área do subprojeto, ser aprovado no edital de seleção, ter bom desempenho acadêmico, ter conhecimento dos editais e portarias da CAPES que regulamentam o RP e da Universidade coordenadora do mesmo; assim como participar ativamente das atividades propostas, cumprir carga horária exigida, escrever os resultados finais e parciais, assim como divulgá-los em eventos, entre outros requisitos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018; UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2020).

A primeira edição teve duração de 18 meses e contou com a carga horária prevista de 440 horas de atividades distribuídas em 60 horas de ambientação na escola, 320 horas de imersão docente e 60 horas para elaboração de escritas e socializações referentes às atividades realizadas (BRASIL, 2018b). A estrutura do Programa na UNIPAMPA foi dividida em seis subprojetos, abrangendo onze cursos de licenciatura, sendo o núcleo de Ciências da Natureza, *campus* Uruguaiana, alocado no subprojeto multidisciplinar de Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática (MARTINS; BRASIL, 2020). A segunda edição do Programa, por sua vez, possui três módulos com duração de seis meses, que totalizam 138 horas cada, sendo 86 horas de preparação, 12 horas para planejamento das aulas e 40 horas de regência (BRASIL, 2020a). Essa segunda edição contou com sete subprojetos, contemplando quatorze cursos de licenciatura da UNIPAMPA, sendo que o núcleo de Ciências da Natureza esteve alocado com Matemática, Física e Química.

Logo que foi instituído, o RP recebeu duras críticas em manifestos de universidades e pesquisadores da área da educação, principalmente por conta do objetivo que previa a implementação da BNCC. Vale ressaltar que este documento de caráter normativo, foi criado de maneira

[...] muito pouco transparente e sem diálogo real com os sujeitos implicados na e pela política, explicitando ideais neoliberais, que evidenciam o apagamento de conceitos e promovem a ruptura com inúmeras construções e conquistas sócio-históricas realizadas por meio de pesquisas na área, com o intuito mercantil, cosmopolita e performático (CESCHINI *et al.*, 2022, p. 361).

Os desafios, então, de propor um projeto institucional foram muitos. Entre os anos

de 2018 e 2020, têm-se uma pequena amostra dos impactos positivos do Programa a nível nacional, mas outro ponto preocupante trazido por Faria e Diniz-Pereira (2019) é o fato de que o Programa possui carga horária relativamente extensa e é inspirado em um Programa de pós-graduação médica, mas não é contabilizado como uma pós-graduação para os licenciandos que participam do mesmo (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

O Programa é um campo bastante vasto e ainda quase inexplorado, tendo em vista o pouco tempo de sua criação até aqui, o que torna necessário que esta pesquisa seja realizada com base nos conceitos e princípios já explanados anteriormente e com os sujeitos envolvidos no Programa de Residência Pedagógica. Trazidos os referidos pontos, apresenta-se a seguir uma revisão integrativa de literatura realizada no ano de 2021 com o intuito de fundamentar esta pesquisa.

2.2 Revisão Integrativa de Literatura

Como já trazido anteriormente, realizou-se uma Revisão Integrativa de Literatura, a qual seguiu as etapas propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008).

A primeira etapa é a "[...] identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa" (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 761). Esta etapa, segundo elas, deve:

[...] estar relacionada a um raciocínio teórico e deve incluir definições já aprendidas pelo pesquisador. O assunto deve ser definido de maneira clara e específica, sendo que a objetividade inicial predispõe todo o processo a uma análise direcionada e completa, com conclusões de fácil identificação e aplicabilidade. Uma vez que a questão de pesquisa é bem delimitada pelo revisor, os descritores ou palavras-chave são facilmente identificados para a execução da busca dos estudos. (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 761).

No contexto desta pesquisa, a temática é a inclusão de estudantes com deficiência e a inovação pedagógica na perspectiva e prática dos residentes, preceptores, docentes orientadores e coordenação do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA, porém a presente RIL buscou trabalhos em âmbito nacional. Tal tema foi estabelecido devido a importância de se trabalhar práticas inovadoras em sala de aula, assim como garantir que todos os estudantes, sejam eles com alguma deficiência ou não, tenham acesso a essas intervenções (BRASIL, 2018a). A escolha por pesquisar no Programa de Residência Pedagógica surgiu por ser um Programa relativamente novo, implementado em 2018, que visa promover espaços de interação inovadores entre estudantes da

Educação Básica e licenciandos do Brasil (BRASIL, 2018b).

É nesta etapa de escolha do tema, que as palavras-chave são escolhidas. Neste caso, foram “inovação pedagógica”, “inclusão”, “barreira”, “educação básica” e “residência pedagógica”. A escolha das cinco palavras-chave deu-se por serem temas complementares que norteiam a pesquisa, sendo o Programa de Residência Pedagógica o foco da pesquisa enquanto a inclusão, barreira, educação básica e a inovação pedagógica foram utilizadas intercaladas com o RP. Apesar da palavra “inclusão” ser bastante abrangente, a linha temporal e a *string* são capazes de restringir e filtrar melhor as buscas, por isso optou-se por mantê-la desta forma, sem necessariamente incluir a palavra “deficiência” ou similares.

A segunda etapa é o “[...] estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 761). Sendo assim, os primeiros critérios estabelecidos nesta pesquisa, foram referentes às bases de dados escolhidas. Estarão inclusos na pesquisa trabalhos que estejam na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Periódicos CAPES⁵, a fim de descobrir o que está sendo pesquisado e publicado na área em diferentes locais do Brasil, se pesquisadores têm utilizado como sujeitos os residentes do Programa de Residência Pedagógica e explorado as temáticas de inclusão e inovação na Educação Básica.

A BDTD é uma plataforma digital que “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa” (BDTD, 20–, s.p.), sendo assim uma importante ferramenta para conhecer pesquisas que foram desenvolvidas durante programas de pós-graduação em todo território nacional. Além do mais, é uma alternativa gratuita e de fácil acesso. A busca avançada da BDTD permite filtrar por mais de uma palavra-chave, por idioma, ano, autor, editor e título, facilitando a utilização da *string* de busca. Motivos pelos quais a plataforma foi escolhida para realizar a etapa de Revisão Integrativa de Literatura.

A SciELO é uma “biblioteca digital *online* que tem o objetivo de contribuir à democratização do acesso a conteúdo científicos” (SciELO, 2021, s.p.). Nela pode-se encontrar “[...] artigos de periódicos científicos e dados associados, de livros acadêmicos, *posts* de *blogs* e outros conteúdos em acesso aberto” (SciELO, 2021, s.p.). Essa plataforma foi escolhida por ser bastante abrangente, possuir conteúdos de diversos

⁵ As informações acerca das plataformas selecionadas que constam no texto foram consultadas nos sites das respectivas bases de dados em Julho de 2021.

idiomas e permitir pesquisa simples e/ou pesquisas avançadas com *string* de busca, além de possuir filtros por ano, tipo de arquivo, área, autor, entre outros.

O Portal de Periódicos CAPES é bastante parecida com as outras plataformas, porém nesta plataforma, utilizou-se a opção de incluir as palavras separadamente com a indicação de “é exato” o que filtra os resultados de forma que apareçam apenas publicações onde a palavra-chave aparece exatamente como o estipulado na busca. Segundo o próprio site,

O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual (PERIÓDICOS CAPES, c2020, s.p.).

Para que as pesquisas sejam feitas, é necessário criar uma *string* de busca ou conjunto de descritores com operadores “AND”, “OR” e/ou parênteses, cujo objetivo é “unificar os procedimentos de busca em diversas bases e restringir ou ampliar o que se deseja buscar” (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p. 62). O descritor “AND” significa “E” em inglês, o que sugere que as palavras interligadas por ele, devem estar necessariamente citadas no mesmo documento, enquanto o descritor “OR” significa “OU” em inglês, o que faz com a as possibilidades se ampliem e a plataforma filtre arquivos que tenham ao menos uma das palavras ligadas por ele. Sendo assim, optou-se por realizar a pesquisa utilizando o booleano “AND”.

As escritas devem ter sido publicadas no espaço temporal de 2018 a 2020, devido ao Programa de Residência Pedagógica da CAPES ter sido criado e implementado em 2018. Os trabalhos devem conter pelo menos uma das palavras-chave relacionadas ao Programa de Residência Pedagógica na Educação Básica, campo o qual o Programa atua desde 2018, quando foi implementado pela primeira vez (BRASIL, 2018b). Como critérios de exclusão, publicações fora da linha temporal estabelecida, em idiomas diferentes do português e que não contenham as palavras-chave ou em que elas não estejam associadas ao ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência na Educação Básica.

A terceira etapa é a “definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 762). Foram extraídos dos textos e sistematizados em Quadros, os objetivos, tipo de pesquisa e

principais resultados extraídos das considerações finais com o intuito de captar os elementos-chave da composição de um artigo.

A quarta etapa é a “avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 762). É neste ponto da pesquisa que o revisor pode se perguntar coisas como:

[...] qual é a questão da pesquisa; qual é a base para a questão da pesquisa; por que a questão é importante; como eram as questões de pesquisas já realizadas; a metodologia do estudo está adequada; os sujeitos selecionados para o estudo estão corretos; o que a questão da pesquisa responde; a resposta está correta e quais pesquisas futuras serão necessárias (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 762).

Tendo em vista a temática inclusiva e inovadora que se pretendeu construir ao longo deste trabalho, além de algumas das perguntas citadas por Mendes, Silveira e Galvão (2008), os aspectos de inovação, inclusão e barreiras educacionais também foram buscados nas escritas analisadas. O modelo de Quadro para extrair tais informações está presente no Apêndice C.

A quinta etapa, segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008), é a interpretação dos resultados. Aqui foram levantados pontos trazendo referenciais teóricos para dialogar com as perspectivas evidenciadas nas etapas anteriores.

A sexta e última etapa é a “apresentação da revisão/síntese do conhecimento” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 763), que consta a seguir, separadamente, com detalhamento dos trabalhos. Para isso, seguindo as orientações de Mendes, Silveira e Galvão (2008), elaboraram-se Quadros buscando os pontos principais de cada trabalho e mesclando com informações que se julga pertinente extrair dos mesmos. Para finalizar esse item da pesquisa, têm-se a análise dos dados obtidos por meio de uma aproximação da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016) e, por fim, serão apresentadas as contribuições dos resultados para o presente estudo. Importante ressaltar que se fez necessário manter esta revisão na versão final do trabalho, pois traz artigos atuais sobre a temática pesquisada.

2.2.1 Base de dados: BDTD

Na BDTD foram aplicados sete *string* de busca, sendo que dessas, a *string* “((residência pedagógica) AND (inovação) AND (inclusão))”, não obteve nenhum resultado. A *string* “((residência pedagógica) AND (inclusão) AND (educação básica))”,

obteve dois resultados: uma tese de 2012 e uma dissertação de 2008, que foram excluídas por não estarem dentro da linha temporal 2018-2020 já preestabelecida. Na *string* “((residência pedagógica) AND (barreiras))”, foram obtidas uma tese de 2017 e uma dissertação de 2013 que também foram descartadas por estarem fora da linha temporal.

A *string* “((residência pedagógica) AND (inovação) AND (educação básica))” obteve dois resultados, sendo que um deles era uma dissertação de 2015, sendo assim descartada por estar fora da data estabelecida nos critérios de inclusão e exclusão. O outro resultado, era uma dissertação publicada em 2019, cujo assunto era relacionado à residência multiprofissional da área da saúde. Desta forma, ela foi descartada por meio da leitura do título, não sendo necessária a leitura do resumo.

Utilizando a *string* de busca “((residência pedagógica) AND (inovação))”, foram encontradas sete dissertações: uma do ano de 2004, uma de 2013, uma de 2016 e duas de 2015, todas descartadas por estarem fora da linha temporal. Apenas duas foram selecionadas para a leitura do título, ambas publicadas em 2019. No entanto, foram descartadas, pois tratava-se de trabalhos desenvolvidos na área da saúde e na área da tecnologia da informação, divergindo da temática desta pesquisa.

Ao pesquisar com a *string* “((residência pedagógica) AND (educação básica))”, foram encontrados quarenta e dois resultados, sendo trinta dissertações e doze teses. Destas, foram descartadas seis teses publicadas entre os anos de 2010-2017 e vinte e quatro dissertações publicadas entre 2000-2017, ambas foram excluídas por estarem fora do período estabelecido. Após esta primeira filtragem, restaram doze trabalhos, sendo seis teses e seis dissertações publicadas entre 2018-2020. Das seis dissertações encontradas, duas foram descartadas pelo título, pois uma se tratava da residência multiprofissional em saúde (2019) e a outra de *Crowdlearning* no Ensino Superior (2020), divergindo da temática pesquisada por não se tratar de uma pesquisa realizada na Educação Básica. As outras quatro, publicadas nos anos de 2018 e 2019, foram selecionadas para leitura do resumo por tratar-se da área da educação, no entanto, constatou-se que apenas uma delas citava a Residência Pedagógica. Essa dissertação publicada em 2018, foi selecionada para leitura completa, porém, logo nas primeiras páginas de conteúdo, a autora explicou que o Programa por ela pesquisado não era o mesmo proposto pelo governo federal em 2018, sendo assim, a dissertação foi descartada. Das seis teses encontradas nessa mesma *string*, cinco eram relacionadas à área da saúde, publicadas entre 2018 e 2020, e foram descartadas por meio da leitura do título; a sexta foi selecionada para leitura do resumo por se tratar da área da educação e

após a leitura dele, foi descartada por não ter ligação alguma com o Programa proposto pela CAPES em 2018.

Na pesquisa com a *string* “((residência pedagógica) AND (inclusão))”, foram encontradas duas teses e sete dissertações, porém destas foram descartadas uma tese de 2012 e seis dissertações de 2012-2017. Restaram uma tese de 2019 e uma dissertação do mesmo ano. Ambas foram selecionadas para leitura dos resumos, embora no título não houvesse indícios de que se tratava de trabalhos realizados no RP, optou-se por fazer a leitura tendo em vista que a informação poderia conter em outro local. Constatou-se então que ambos não se tratavam do Programa de Residência Pedagógica e tampouco a respeito de inclusão de estudantes com deficiência, mas sim de trabalhos que citavam a inclusão social e traziam a palavra “residência” no sentido literal de residir, ou seja, onde os estudantes moravam.

Ao pesquisar a palavra-chave “residência pedagógica” sozinha, foram encontrados duzentos e um resultados, sendo cento e cinquenta e seis dissertações e quarenta e seis teses, porém, só estavam dentro da linha temporal, trinta e oito dissertações e dezoito teses. Após a leitura do título destas 38 dissertações e 18 teses, constatou-se que apenas seis dissertações se tratava de trabalhos realizados na área da educação e nenhuma tese trazia a temática. Para título de informação, doze teses eram da área da saúde, uma tratava de outro tipo de residência pedagógica, três eram da área da educação, porém não traziam as temáticas da pesquisa e duas eram relacionadas a pesquisas de temas sociais, totalizando assim dezoito teses descartadas. Das trinta e duas dissertações descartadas, dezessete eram da área da saúde, uma tratava de um Programa de residência diferente do proposto pelo governo, três eram da área da educação, mas não traziam as temáticas da pesquisa, três eram relacionadas a tecnologias, uma sobre inserção profissional de egressos do RP, uma sobre residência agropecuária, três sobre Biologia, uma sobre o PIBID, uma sobre temas sociais e a última sobre Física. Restaram, então, apenas seis dissertações para leitura do resumo, uma foi descartada por se tratar de representações sociais e conceitos de natureza no Programa, sendo a temática bastante distante da proposta nesta pesquisa. Outra dissertação, publicada em 2018, foi descartada por se tratar de um Programa de Residência Pedagógica diferente do proposto pelo governo federal. A terceira dissertação descartada foi uma de 2018, na área da pedagogia que não trazia o RP ou demais palavras-chave como foco de pesquisa. A quarta e última dissertação descartada, foi publicada em 2019 e trazia uma temática voltada para professores que lecionam em escolas onde o Programa de Residência

estava alicerçado, porém, após a leitura do resumo, pode-se concluir que os residentes não foram incluídos neste estudo. Ao final, restaram duas dissertações do ano de 2020.

A primeira dissertação selecionada, é intitulada “Programa de Residência Pedagógica/CAPEs: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?” e foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, sendo de autoria de Prado (2020) sob orientação da Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes. Para este trabalho, na presente pesquisa de Revisão Integrativa de Literatura, foi utilizada a identificação “Dissertação 1”. Tal trabalho, traz na sua temática a investigação da formação de professores de pedagogia, indagando se o RP promove uma formação diferenciada por conta do Programa proposto pela CAPEs. No Quadro 1, constam as informações gerais retiradas dessa dissertação de maneira resumida.

Quadro 1 – Detalhamento da dissertação 1

(Continua)

DISSERTAÇÃO 1 (PRADO, 2020)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Qual é a questão da pesquisa?	O Programa de Residência Pedagógica promove formação diferenciada para licenciandos de Pedagogia?
Qual é a base para a questão da pesquisa?	Um dos princípios do RP é promover uma formação diferenciada utilizando o mesmo como uma alternativa para o estágio supervisionado.
Qual a metodologia do estudo?	Abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, observação em campo com registro em Diário de Campo e rodas de conversa.
O que a questão da pesquisa responde?	Urgência em repensar o curso de Pedagogia; importância do estágio não apenas para graduandos, como também para graduados; o RP na prática diverge da proposta do edital tendo os residentes como “auxiliares de aula”; a relação entre preceptores e residentes é hierárquica e contradiz o proposto; as reuniões destinadas para reflexões dos projetos de ação eram utilizadas para outros fins.
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Sim. O tema inovação é manifestado por meio do objetivo do Programa em incentivar IES a implementar projetos inovadores e na intenção de promover a inovação no estágio curricular obrigatório, porém não é explicitado nas práticas dos residentes.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	O trabalho menciona crianças em situação de inclusão, não especificando exatamente se trata-se de estudantes com deficiência, mas a escrita leva a entender que sim. O ponto, no entanto, é levantado nos planejamentos do Programa e nas práticas é citado como um fator de dificuldade para os residentes.

(Conclusão)

Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Sim. Prado (2020) cita dificuldades apontadas pelos residentes em uma reunião, dentre essas a "[...] estrutura física da escola campo, recursos materiais, tempo de trocas com preceptor, as crianças com déficits de aprendizagem e as diversas carências que algumas crianças possuem (afetivas ou financeiras)" (p. 256).
---	--

Fonte: Autora (2021).

Na Dissertação 1, é importante ressaltar que a pesquisa foi realizada de maneira microscópica, ou seja, a nível regional tendo em vista que não houve continuidade ao trabalho de campo por conta da pandemia de COVID-19, ponto esse explicitado por Prado (2020) logo no início de suas considerações finais.

A segunda dissertação escolhida, é intitulada "Residência Pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em História a partir da música" e foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, e é de autoria de ALMEIDA (2020) sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão. Para esta segunda dissertação, foi atribuído o nome "Dissertação 2" e ela é voltada para a música e o curso de História, e além de contar com os residentes como sujeitos, também trazia a música no ensino e aprendizagem de estudantes na Educação Básica. Maiores detalhes a respeito deste trabalho, estão explícitos no Quadro 2.

Quadro 2 – Detalhamento da dissertação 2

(Continua)

DISSERTAÇÃO 2 (ALMEIDA, 2020)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Qual é a questão da pesquisa?	Quais as representações da música na formação inicial do historiador e com a utilização das tecnologias digitais?
Qual é a base para a questão da pesquisa?	O Programa de Residência Pedagógica associa ensino com a pesquisa de diversas maneiras, sendo a música e a tecnologia duas delas.
Qual a metodologia do estudo?	Uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa-ação.

(Conclusão)

O que a questão da pesquisa responde?	Conclui-se que o RP "[...] consolida-se como base para a promoção de um processo formativo docente significativo, na medida em que possibilita a imersão do licenciando em seu campo de atuação, no contexto escolar. Adquirindo experiências a partir das suas vivências em uma relação de aperfeiçoamento entre teoria e prática. Entre conhecer e se reconhecer enquanto futuros profissionais e espaço de atuação" (ALMEIDA, 2020, p. 294). Ressalta que a utilização do celular e da música para ensinar História estreitou "ainda mais as relações entre pesquisa e ensino, escola e universidade, formação e profissão" (ALMEIDA, 2020, p. 294).
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Sim. Mostra a presença da inovação no planejamento do Programa, assim como também, por meio de relatos dos residentes do RP, mostra o desejo e satisfação em incluir inovação nas práticas deles.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Não.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Sim, mas em relação ao acesso à escola (distância) e às atividades propostas com música para os estudantes.

Fonte: Autora (2021)

2.2.2 Base de dados: SciELO

Ao utilizar as *strings* de busca "(residência pedagógica) AND (inovação) AND (inclusão)", "(residência pedagógica) AND (inclusão) AND (educação básica)", "(residência pedagógica) AND (barreiras)", "(residência pedagógica) AND (inovação) AND (educação básica)" e "(residência pedagógica) AND (inclusão)", não foram encontrados nenhum artigo na plataforma. Já quando pesquisado "(residência pedagógica) AND (educação básica)", foi encontrado um artigo de 2019 que, após a leitura do título e resumo, foi selecionado para leitura completa. Trata-se de um artigo intitulado "A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica", publicado na revista "Da Investigação às Práticas" e de autoria de Guedes (2019). Nesta pesquisa, o presente artigo selecionado está identificado como "Artigo 1" e detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 – Detalhamento do artigo 1.

ARTIGO 1 (GUEDES, 2019)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Qual é a questão da pesquisa?	Quais os enquadramentos da nova política de formação de professores lançada pelo governo federal dentro da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica?
Qual é a base para a questão da pesquisa?	A proposta do Programa de Residência Pedagógica como uma forma de reformulação do estágio supervisionado.
Qual a metodologia do estudo?	Pesquisa documental.
O que a questão da pesquisa responde?	“Os papéis assumidos pelo MEC ⁶ , CNE ⁷ e CAPES se contrapõem ao processo de construção de uma identidade coletiva para a política de formação de professores, afronta a autonomia universitária e reforça o controle social sobre a educação pública no país” (p. 98).
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Sim, ao citar brevemente a Res. CNE/CP, 2/2015, onde expõe a importância de entender a docência como um processo contínuo de aprendizado, inovação e pautado por metodologias específicas, entre outros pontos.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Cita brevemente a intenção das CNE/2015 de que a educação seja inclusiva e igualitária, porém não especifica essa temática.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Não.

Fonte: Autora (2021)

Ao pesquisar “(residência pedagógica) AND (inovação)”, foram obtidos dois resultados que se tratava do mesmo artigo, do ano de 2018, que foi descartado após a leitura do título por ser da área da saúde.

Quando utilizada a palavra-chave “(residência pedagógica)” sozinha, foram encontrados vinte e nove artigos, porém apenas dezessete estavam dentro da linha temporal e foram selecionados para leitura do título. Desses, doze foram descartados pela leitura do título (três em espanhol, dois em inglês e sete em português) por trazerem como temática a área da saúde, um foi descartado por tratar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e outro, de 2019, foi desconsiderado por já ter sido selecionado na *string* “(residência pedagógica) AND (educação básica)”. Após a leitura dos resumos dos quatro artigos restantes, um foi descartado por não trazer os residentes como sujeitos e sim egressos do Programa de residência. Restando ao fim, dois artigos

⁶ Ministério da Educação

⁷ Conselho Nacional de Educação

de 2020 para leitura completa.

Sendo o primeiro intitulado “O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências”, de autoria de Santana e Barbosa (2020), publicado na “Revista Brasileira de Educação”. Na presente pesquisa, este artigo está identificado como “Artigo 2”, como pode ser visto no Quadro 4.

Quadro 4 – Detalhamento do artigo 2

ARTIGO 2 (SANTANA; BARBOSA, 2020)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Qual é a questão da pesquisa?	Como a implementação do Programa de Residência Pedagógica fortalece algumas linhas de força no dispositivo formativo da residência pedagógica?
Qual é a base para a questão da pesquisa?	As relações de teoria e prática, a reformulação do estágio supervisionado, a relação universidade-escola, a associação do RP à BNCC e a autonomia das universidades.
Qual a metodologia do estudo?	Análise documental.
O que a questão da pesquisa responde?	É preciso reestruturar o RP considerando as diretrizes curriculares já existentes como uma forma de iniciar a problematização para a mudança, sem ferir a autonomia das universidades e da educação básica.
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Apenas cita a intencionalidade do Edital 06/2018 em promover o incentivo a projetos inovadores.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Não.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Não.

Fonte: Autora (2021)

Já o segundo artigo, selecionado com a mesma *string*, intitula-se “A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente”, de autoria de Costa e Gonçalves (2020), publicado na “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”. Tal artigo está codificado na presente pesquisa de Revisão Integrativa de Literatura como “Artigo 3” e seu conteúdo está identificado no Quadro 5.

Quadro 5 – Detalhamento do artigo 3

ARTIGO 3 (COSTA; GONÇALVES, 2020)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Qual é a questão da pesquisa?	Quais os possíveis efeitos do Programa de Residência Pedagógica sob a perspectiva de formação docente, assim como as suas implicações enquanto política educacional?
Qual é a base para a questão da pesquisa?	Trazem que “[...] as políticas educacionais no Brasil demandam discussões aprofundadas que busquem problematizar as concepções presentes nos projetos de formação docente em disputa” (p. 309).
Qual a metodologia do estudo?	Análise documental e de conteúdo com abordagem qualitativa.
O que a questão da pesquisa responde?	“A Residência Pedagógica enquanto política teria premissas positivas se compreendesse a formação docente [em] sua totalidade, e estivesse pautada no desenvolvimento de uma sólida formação docente e na valorização da carreira docente” (COSTA; GONÇALVES, 2020, p. 320).
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Faz uma breve menção ao Edital 06/2018 a respeito da intenção de incentivar a criação de projetos inovadores.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Não.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Não.

Fonte: Autora (2021)

Finaliza-se a pesquisa na SciELO, totalizando assim, três artigos selecionados nesta base de dados. As análises destes textos constam nos tópicos subsequentes.

2.2.3 Base de dados: Periódicos CAPES

A pesquisa foi iniciada utilizando as *strings* de busca conforme as especificidades da plataforma. Com o descritor “(residência pedagógica) AND (inclusão)”, foram obtidos dois resultados, porém apenas um se tratava de um artigo e este estava fora da linha temporal deste trabalho. O outro resultado parecia se tratar de um artigo que estava dentro da linha temporal, porém ao clicar, o link direcionava para o escopo de uma revista, sendo assim, nessa *string* não foi possível selecionar nenhum artigo.

Com as *strings* “(residência pedagógica) AND (inovação)” e “(residência pedagógica) AND (barreira)” não foi obtido nenhum resultado de busca. Ao pesquisar “(residência pedagógica) AND (educação básica)”, foram obtidos nove resultados sendo

que dentre esses, sete estavam dentro da linha temporal (um de 2018, dois de 2019 e quatro de 2020). Todos foram selecionados após a leitura do título, porém dois não estavam disponíveis para que fosse feita a análise do resumo. Três artigos foram descartados por não se tratar do Programa de Residência Pedagógica. Com isso, foram selecionados dois artigos, ambos do ano de 2020, para leitura completa e análise. O primeiro, identificado nesta pesquisa como “Artigo 4” (QUADRO 6), é intitulado “O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de Geografia”, publicado na revista GEOTemas, de autoria de Silva, Teles e Lins Jr (2020).

Quadro 6 – Detalhamento do artigo 4

ARTIGO 4 (SILVA; TELES; LINS JR, 2020)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Qual é a questão da pesquisa?	Quais as contribuições do RP para a formação inicial de professores de Geografia?
Qual é a base para a questão da pesquisa?	O Programa foi implementado pela primeira vez e os autores decidiram investigar a experiência dos sujeitos explicitados.
Qual a metodologia do estudo?	Pesquisa descritivo-interpretativista com uso de formulário <i>online</i> e análise por categorias.
O que a questão da pesquisa responde?	Silva, Teles e Lins Jr (2020), concluem que “[...] o Programa vem fortalecer as licenciaturas, dando suporte às práticas que até então não ocorriam na universidade, favorecendo a relação entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, a capacitação para os saberes necessários para o ensino de geografia escolar” (p. 176).
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Não.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Breve menção aos currículos e modalidades de ensino, como a Educação Especial.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Não.

Fonte: Autora (2021)

O segundo artigo selecionado, seguindo os mesmos critérios, foi identificado como “Artigo 5” (QUADRO 7) e intitula-se “O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática” e foi publicado na revista “HOLOS”, sob autoria de Monteiro *et al.* (2020).

Quadro 7 – Detalhamento do artigo 5

ARTIGO 5 (MONTEIRO <i>et al.</i> , 2020)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Qual é a questão da pesquisa?	Quais as contribuições do RP no processo formativo de Educação Física de acordo com os residentes?
Qual é a base para a questão da pesquisa?	Segundo Monteiro <i>et al.</i> (2020), “O Programa Residência Pedagógica configura-se como um Programa governamental relativamente recente, deste modo, são escassos os estudos que buscaram analisá-lo, em especial aqueles que investigam os impactos do Programa na formação inicial dos futuros professores” (p. 3).
Qual a metodologia do estudo?	Pesquisa qualitativa e documental com análise de conteúdo.
O que a questão da pesquisa responde?	Monteiro <i>et al.</i> (2020, p. 10), conclui que “[...] a participação dos acadêmicos em Programas governamentais que envolvam a extensão da Universidade para o próprio campo de intervenção profissional dos estudantes proporciona aos futuros professores o conhecimento real do ambiente educacional, oferecendo, dessa forma, uma rica experiência no processo de formação dos futuros professores”.
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Não.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Não.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Sim. Falta de qualidade dos materiais e espaços disponíveis na escola para as aulas práticas de Educação Física, resistência por parte dos estudantes em algumas atividades propostas e divergências com a preceptoria.

Fonte: Autora (2021)

Por fim, com a pesquisa da palavra-chave “residência pedagógica”, foram encontrados trinta e sete resultados, sendo que destes, doze não estavam de acordo com os anos de publicação estipulados pelos critérios de inclusão e foram descartados. Dos vinte e cinco restantes, dois já haviam sido selecionados com a *string* anterior, sete foram descartados pelo título por não se encaixarem nos critérios de inclusão e seis não estavam disponíveis. Após a leitura do resumo, outros cinco trabalhos foram descartados por divergirem da temática da pesquisa. Por fim, obtiveram-se quatro artigos, porém um deles foi descartado após leitura de mais elementos textuais em que pôde-se constatar que a temática trabalhada não estava de acordo com o proposto nesta dissertação. Ao final, restaram três artigos do ano de 2020 para serem analisados completamente, porém um deles foi descartado após a leitura completa por se tratar de um curso realizado para

preceptores, restando assim dois artigos.

O primeiro artigo selecionado nesta *string*, foi codificado como “Artigo 6” (QUADRO 8) e é intitulado “O Programa Residência Pedagógica e a aproximação com a docência em Biologia: vivências, desafios e possibilidades”, de autoria de Reis Júnior e Cardoso (2020), publicado na revista “Rev. Fac. Educ.”.

Quadro 8 – Detalhamento do artigo 6

ARTIGO 6 (REIS JÚNIOR; CARDOSO, 2020)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Qual é a questão da pesquisa?	O Programa de residência pedagógica contribui para a formação docente de licenciandos em Biologia?
Qual é a base para a questão da pesquisa?	Os avanços e mudanças da sociedade geraram desafios na formação inicial, sendo assim as universidades têm buscado alternativas de promover a aproximação com a escola o quanto antes para os licenciandos. O RP surge como uma alternativa a ser considerada.
Qual a metodologia do estudo?	Análise documental dos relatórios finais de vinte residentes.
O que a questão da pesquisa responde?	Segundo Reis Júnior e Cardoso (2020), “[...] os relatos dos alunos demonstram a gama de riquezas que o Programa proporciona, especialmente, na realidade de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que ainda luta para colocar a docência em um lugar de destaque como a pesquisa” (p. 117).
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Não.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Não.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Sim. Os residentes citaram o método tradicional como uma barreira, dificuldade de conciliar horários, o choque inicial de estar sozinho diante de uma turma, dificuldade em encontrar a real função e diferença entre o estagiário regular e o residente e, por fim, a infraestrutura da escola-campo.

Fonte: Autora (2021)

E o terceiro e último artigo selecionado (QUADRO 9), de autoria de Moreira e Passos (2020), publicado na revista “Docência no Ensino Superior” com o título “Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica: o que é formação de professores?” e foi identificado como “Artigo 7”.

Quadro 9 – Detalhamento do artigo 7

ARTIGO 7 (MOREIRA; PASSOS, 2020)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Qual é a questão da pesquisa?	O que é formação de professores para licenciandos em matemática, participantes do Programa Residência Pedagógica?
Qual é a base para a questão da pesquisa?	O conceito de formação de professores é bastante abrangente, tendo em vista que ser professor é bastante complexo.
Qual a metodologia do estudo?	Entrevistas semiestruturadas.
O que a questão da pesquisa responde?	“Foram encontrados significados relacionados a progressos pessoais, estabelecimento de valores, vivências possibilitadas, reflexões deflagradas, questionamentos evidenciados, participações realizadas, aprendizados ocorridos, construções elaboradas, estratégias efetivadas, saberes e conhecimentos inerentes ao professor” (MOREIRA & PASSOS, 2020, p. 1).
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Não.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Não.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Não.

Fonte: Autora (2021)

Sendo este o último descritor utilizado para a procura de artigos, totalizam quatro artigos nesta base de dados, todos do mesmo ano, 2020. A análise dos mesmos segundo as categorias, estão expressas na sequência, mas antes faz-se necessário fazer um apanhado geral dos trabalhos selecionados.

2.2.4 Características gerais do *corpus* de análise

No total foram selecionados sete artigos, um de 2019 e seis de 2020; e duas dissertações de 2020 com a temática pesquisada. Dos sete artigos selecionados, cinco foram de análise documental, sendo que os artigos 1, 2 e 3 analisaram apenas documentos oficiais, tais como editais, diretrizes e manifestos de entidades.

Já os artigos 5 e 6, analisaram também os relatórios finais dos residentes, além de constituírem sua fundamentação em documentos oficiais. O artigo 4, apesar de ter um viés metodológico diferente dos demais, também fez uso dos relatórios finais dos residentes e documentos já explicitados anteriormente. O artigo 7 traz entrevistas

semiestruturadas com os residentes do Programa de Residência Pedagógica e fez sua análise em cima desses achados.

A análise destes achados encontra-se no item a seguir dividida por categorias estipuladas na ATD.

2.2.5 Análise dos dados

Para análise dos dados, como já citado anteriormente, foram estabelecidas três categorias de análise à *priori*: 1. Inovação pedagógica; 2. Inclusão de estudantes com deficiência; 3. Barreiras encontradas pelos residentes. Por meio da leitura completa dos trabalhos, emergiram outras duas categorias à *posteriori*: 4. Contexto de inserção do Programa de Residência Pedagógica; 5. Contribuições do Programa de Residência Pedagógica. As cinco categorias estão expressas a seguir.

2.2.5.1 Inovação pedagógica e o Programa de Residência Pedagógica

Na dissertação 1, Prado (2020) traz alguns documentos oficiais, tais como editais e portarias, em que é manifestada intenção de que projetos, como o RP, promovam a inovação e estimulem articulações entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. Porém, nada a respeito de inovação foi evidenciado nas observações da autora, o que leva a concluir que a inovação pedagógica, no contexto da Dissertação 1 não está sendo colocada em prática.

Já na Dissertação 2, Almeida (2020) traz diversas vezes o tema inovação para discussão:

Essa promoção de ensino e pesquisa, escola e universidade se consolida através de um ensino de qualidade que se oriente por meio das inovações das práticas pedagógicas e plurais dos discentes. Tornam-se possíveis através de uma formação inicial condizente com o meio social em articulação com um direcionamento discursivo crítico e emancipatório, na medida em que reconhece as diferenças culturais em sala de aula (ALMEIDA, 2020, p. 104).

Almeida (2020) ainda traz o relato de residentes do Programa de Residência Pedagógica sob os pseudônimos de origem mitológica, desta forma, mostra excertos e mais indícios de inovação nas práticas deles, tais como o relato abaixo:

Referente a essas inovações pedagógico-metodológicas, Hera (2018) defende que a música, por exemplo, além de desenvolver a interação se consolida como uma

linguagem facilitadora da aprendizagem, trazendo, além da afetividade, experiências que agregam a relação docente-discente (ALMEIDA, 2020, p. 105).

Além disso, a autora traz a importância de inovar na escola e, embora a sua pesquisa traga bastante sobre tecnologias digitais, ela corrobora com outros autores ao afirmar que inovação “[...] não é apenas a inclusão de aparatos tecnológicos em sala de aula, mas seu direcionamento pedagógico, sua vertente educativa, assistiva e imbricada ao processo metodológico e de aprendizagem” (ALMEIDA, 2020, p. 162). Ponto esse, o qual concorda-se tendo em vista que a inovação não reside na tecnologia, mas sim na forma como utiliza-se as diferentes ferramentas e metodologias, e para isso não é necessário o auxílio de adventos tecnológicos, a tecnologia por si só não deve ser considerada inovação (FINO, 2006).

Em uma das entrevistas realizadas para a pesquisa, a coordenadora do Programa de Residência Pedagógica estudado cita que os próprios residentes “[...] têm uma ânsia por fazer um diferencial, por inovação, por buscar o melhor para a escola” (ALMEIDA, 2020, p. 286). Ainda segundo Almeida (2020, p. 286): “Uma coisa é certa, eles buscam trazer o melhor para sua prática na sala de aula, para seus estudantes, têm o espírito inovador, o que todo professor deve buscar ter, como bem defendem Dassoler e Lima (2012)”. Por meio da leitura desses trechos de relatos, pode-se pressupor que os residentes do Programa de Residência Pedagógica, por estarem inseridos na universidade, trazem uma vontade própria de inovar em sala de aula.

Os artigos 1, 2 e 3 trazem em seus textos algumas informações relacionadas à inovação nos editais e documentos oficiais analisados, tais como Res. CNE/CP Nº 2/2015 apresentada no artigo 1 e 3, onde citam brevemente o comprometimento com a inovação no processo de formação de professores e currículos. O Edital CAPES Nº 06/2018, citado no artigo 2 e 3, especifica que o Programa de Residência Pedagógica surgiu com o intuito de promover o incentivo à participação de projetos inovadores.

2.2.5.2 Inclusão de estudantes com deficiência

A dissertação 1 traz, nos diários de campo da autora-pesquisadora, o relato de sua vivência em campo nesta temática. Prado (2020) relata que os residentes apontam uma falta de mediação e orientação durante o trabalho com crianças em processo de inclusão. Ao mesmo tempo, a autora também traz o tema em outros pontos, como um curso oferecido pela IES campo de pesquisa onde a intenção é oferecer aos participantes do

RP, sejam docentes orientadores, preceptores e residentes, “[...] fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico, diversidade e inclusão escolar nas escolas de Educação Básica” (PRADO, 2020, p. 119). Em outro momento, em seu diário, Prado (2020) também traz a afirmação de que os residentes apontaram o déficit de aprendizagem de algumas crianças, como uma dificuldade para eles e a orientadora do RP pontuou acerca das singularidades de cada criança, afirmando que elas possuem suas próprias dificuldades e potencialidades. Desta forma, Prado (2020) afirma que a orientadora: “[...] conceituou bem a relevância do direito à diferença, contudo o como desenvolver ações com essas crianças apontadas pelos residentes é que faltou retomar e pensar” (p. 257). É importante pontuar que os fatores que impedem a inclusão desses estudantes são, de fato, uma barreira. Desta forma, ressalta-se que é necessário discutir a presença, a permanência e maneiras de incluir estudantes com deficiência na sala de aula, pois estes sujeitos não são e nem devem ser vistos como uma barreira à imersão docente.

O artigo 4 trouxe uma breve menção aos currículos e modalidades de ensino, como a Educação Especial, que tiveram maior visibilidade por meio de políticas públicas voltadas à “formação inicial” e continuada (SILVA; TELES; LINS JR, 2020), vitória importante na luta por equidade, mas que ainda engatinha tendo em vista a realidade atual e até mesmo os relatos trazidos na Dissertação 1.

Pode-se perceber que a inclusão é pouco explorada no contexto do Programa, pois dos nove trabalhos analisados, apenas dois faziam menção à temática. Sendo que, um deles não explicitou de forma clara se estavam se referindo às pessoas com deficiência ou não, deixando a interpretação mais ampla.

2.2.5.3 Barreiras encontradas pelos residentes

Não foi encontrada em todos os trabalhos, seja dissertação ou artigo, a palavra barreiras, porém puderam ser identificados alguns sinônimos que foram considerados para essa categoria, tais como dificuldades, percalços e obstáculos.

Na Dissertação 1, a autora traz em relatos do seu diário de campo algumas dificuldades encontradas pelos residentes na prática como, por exemplo, “estrutura física da escola campo, recursos materiais, tempo de trocas com preceptor, as crianças com déficits de aprendizagem e as diversas carências que algumas crianças possuem (afetivas ou financeiras)” (PRADO, 2020, p. 256). Na mesma reunião de grupo

supracitada, os residentes trouxeram alternativas para driblar as adversidades encontradas, “[...] como por exemplo: confecção de materiais e jogos recicláveis, sempre possuir um plano B para caso aquela intervenção não seja oportuna ou impossibilitada por conta do tempo, buscar explorar os diversos espaços da escola” (PRADO, 2020, p. 256).

Almeida (2020), na Dissertação 2, traz a afirmação de uma coordenadora que notou o “[...] deslocamento para as escolas em outras cidades, por questões de transporte” (p. 285), como uma dificuldade apontada pelos residentes. Acredito que poderia haver uma reformulação da dinâmica até a chegada à escola-campo, proporcionando transporte ou auxílio para fazer esse deslocamento, assim, os residentes poderiam se sentir mais motivados a estarem no ambiente escolar.

O artigo 5 tinha uma categoria de análise só para expressar as dificuldades encontradas pelos residentes. Um dos residentes relatou como dificuldades “[...] falta de materiais, falta de organização e respeito dos espaços disponíveis para o uso didático e resistência dos alunos ao se propor atividades novas” (MONTEIRO *et al.*, 2020, p. 5). Monteiro *et al.* (2020) ainda mostra que além destas dificuldades, “[...] alguns alunos, em sua minoria, construíram certa resistência para a relação de respeito com os acadêmicos” (p. 6), fazendo com que a preceptora precisasse intervir, despertando assim a sensação de que os residentes não tinham autoridade sobre a turma (MONTEIRO *et al.*, 2020). A relação professor-estudante é imprescindível para o êxito no processo de ensino e aprendizagem, quando a preceptoria, de alguma forma, poda a autonomia do residente durante as aulas, isso pode comprometer toda caminhada desse licenciando.

No artigo 6, um dos residentes, sob o pseudônimo de uma flor, traz o seguinte relato (REIS JÚNIOR; CARDOSO, 2020, p. 116):

[...] acho que por ser um Programa novo, a maior dificuldade foi associar qual seria nossa função real na escola e o que nos diferenciaria de um estagiário comum. Minhas expectativas com o Residência foram maiores que foi vivido na escola, o método tradicional ainda é uma barreira forte a ser trabalhada pela escola, e nós como residentes não temos como fazê-la sozinhos se o estado não trabalha de forma eficaz.

Reis Júnior e Cardoso (2020, p. 116) também perceberam que houve “[...] percalços no processo de ambientação e regência, como a dificuldade de conciliar os horários das atividades na universidade com o compromisso na escola”, porém entenderam que esses fatores não “apagaram o brilho da atuação docente”, ambientação

e vivência das etapas. Além disso, os autores também citaram pontos como infraestrutura e a fragilidade no Curso de Ciências Biológicas (REIS JÚNIOR; CARDOSO, 2020). A partir dessas afirmações, começa-se a questionar sobre a insegurança e a incerteza do novo pelo qual o residente passa na imersão. Esses são fatores que podem tornar o processo árduo e é nesse momento que se entende que o papel da orientação e preceptora deveria ser desempenhado com maior atividade, como forma de tranquilizar este licenciando inserido em um contexto completamente diferente do que está habituado.

2.2.5.4 Contexto da criação do Programa de Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica foi criado em 2018 pela CAPES, mas no Brasil já havia projetos de RP, como cita Prado (2020), da Dissertação 1. A autora enfatiza a importância de referenciar os programas de Residência Pedagógica que vieram antes do que foi proposto pela CAPES em 2018 (PRADO, 2020). Segundo ela, a menção aos programas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), daria uma dimensão das possibilidades que o RP oferece, porém nos editais apresentados, não havia nenhuma indicação de que o Programa proposto se assemelhava a algo que já vinha sendo trabalhado em algumas universidades (PRADO, 2020). Considera-se pertinente a colocação da autora, pois, mesmo que os programas não sejam iguais, proporcionam um panorama bastante interessante da possibilidade de imersão pedagógica que é proposta pelo RP.

Outro ponto levantado pela autora da Dissertação 1, é o fato de que o Programa de Residência Pedagógica da CAPES não é oferecido para todos os estudantes dos cursos de licenciatura, possuindo vagas limitadas, o que “enfraquece” a ideia de que o Programa busca proporcionar uma formação de qualidade para professores (PRADO, 2020). Prado (2020), traz também o alerta de inserir o Programa em instituições particulares com a justificativa de que elas possuem estudantes beneficiados pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), pois seria uma forma de utilizar verba pública em instituições privadas, questionando assim se o Programa seria uma política pública já que não é direcionado a todos e citando também a divisão do total de bolsas do PIBID com o RP (PRADO, 2020). Esses pontos são bastante pertinentes de serem levantados, tendo em vista que o ideal seria que o Programa trouxesse mais oportunidades de bolsa para iniciação à docência e não que elas fossem divididas entre dois Programas diferentes.

Segundo Almeida (2020), autora da Dissertação 2:

O ano de 2018 foi demarcado por transformações na política de formação de professores, anunciadas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais destacamos a implantação do Programa de Residência Pedagógica adjacente e imbricada tanto ao estágio docente quanto ao PIBID (p. 127).

Almeida (2020) ainda cita a redução de bolsas do PIBID e a obrigatoriedade de o discente estar cursando a primeira metade do curso de licenciatura, como características presentes na implementação do RP e modificação do PIBID. A autora explica e ressalta que, apesar dos Programas terem semelhanças em alguns pontos, o Programa de Residência vem como uma maneira de imersão no contexto escolar e não apenas uma aproximação como o PIBID (ALMEIDA, 2020).

Corroborar-se, então, com a ideia de limitar o PIBID aos primeiros semestres e manter o RP nos últimos semestres das licenciaturas por acreditar-se que essa estrutura está condizente com a realidade de uma formação docente. Aproximar com o PIBID e consolidar o vínculo por meio do RP, parece uma alternativa viável para a constituição acadêmico-profissional desses licenciandos. O único ponto a ser questionado é a redução do número de bolsas do PIBID e/ou a divisão delas entre os Programas, tendo em vista que ambos os Programas possuem pontos que afetariam positivamente a formação de novos professores, o investimento deveria aumentar para disponibilizar mais espaços plurais, como esses, para um maior número de discentes, em diferentes fases do curso.

O artigo 1 contextualiza a Educação Básica desde a década de 90, quando traz a aprovação da LDB e afirma que o RP não está em conformidade com os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (GUEDES, 2019). A autora também traz manifesto de entidades que afirmam que o Programa fere a autonomia das universidades quando propõe reformular o Estágio Supervisionado e ainda afirma que esses manifestos citam a BNCC como um documento que foi construído sem discussão entre as partes envolvidas, sendo algo limitante (GUEDES, 2019). Por fim, Guedes (2019) conclui afirmando que o RP pode viabilizar a perda dos avanços conquistados nas DCN de 2015 e que essas imposições têm surgido a partir de interesses particulares, que desestruturam o funcionamento dos projetos de educação diversificados.

O artigo 2, de autoria de Santana e Barbosa (2020), também cita a proposta de maneira negativa, afirmando que o Programa surgiu num momento político conturbado e que ele sobrecarrega escolas, que já possuem suas próprias demandas, quando impõe a

inserção do RP nas mesmas. Além disso, discute a associação do RP com a BNCC afirmando que “[...] ao tomar as orientações da BNCC como um dos eixos para o desenvolvimento da proposta, se observa um ideário da disciplina, do controle do tempo, do controle do espaço, do controle das ações” (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 13). Também citou a necessidade de reformulação do Programa levando em consideração as diretrizes existentes no Brasil (SANTANA; BARBOSA, 2020). Costa e Gonçalves (2020), do artigo 3, também corroboram do ponto de vista dos autores anteriores e ainda trazem manifestos contrários e favoráveis ao Programa, sendo que os autores corroboram com as entidades que se opuseram ao RP.

A BNCC, como visto anteriormente, aparece em vários dos artigos, sendo apontada nesta pesquisa como um dos maiores problemas com relação à receptividade das IES sobre o RP. No artigo 3, os autores afirmam que:

O discurso de implementação do PRP está diretamente ligado à visão de que a formação inicial não está pautada em processos de desenvolvimento de uma unidade teórico-prática, o que supõe uma visão reducionista da formação de professores desenvolvida nas IES. O PRP vem ao encontro das premissas que propõem para a formação de professores um manual de como fazer, ao invés, de proporcionar que o processo formativo seja constituído pela valorização das vivências em sala de aula e sua integração com os conhecimentos teóricos. Isto se explicita quando o PRP em suas abordagens e ações obrigatórias recorre a apropriação analítica da BNCC, de seus princípios e fundamentos (COSTA; GONÇALVES, 2020, p. 317).

Silva, Teles e Lins Jr (2020), também trazem uma discussão sobre a BNCC, mostrando, com apoio em referenciais teóricos, que o documento acaba por padronizar “[...] os conteúdos, homogeneizando o currículo, o que, diante a um país multicultural como o nosso, acaba por invisibilizar alguns conhecimentos e saberes regionais, gerando exclusão ou preconceito a alguns grupos sociais” (SILVA; TELES; LINS JR, 2020, p. 166). As críticas à BNCC também se estendem à Dissertação 1 de Prado (2020) que afirma não concordar com a perspectiva adotada pelo documento:

A BNCC – pela forma como foi conduzida e pelo seu conteúdo – vai na contramão da perspectiva de formação defendida nessa pesquisa: uma formação com pesquisa, autônoma e reflexão sobre as práticas, colocando a formação do professor em um patamar de formação técnica – com ausência de reflexão e construção de saberes docentes – uma aprendizagem técnico-prática, sem teoria (PRADO, 2020, p. 50).

Mediante a leitura dos achados, por conta de todo esse contexto político e histórico evidenciado nesses artigos, pôde-se perceber que o Programa não foi bem recepcionado

por motivos muito pertinentes, tais como a adequação dos currículos à BNCC. De fato, a Residência Pedagógica, surgiu de uma forma não muito propícia e gerando muitas polêmicas, como bem é explicitado no artigo 4 de Silva, Teles e Lins Jr (2020). Em meio às críticas e ao fato de que o governo não reformulou o projeto, coube às instituições de ensino superior fazerem suas próprias interpretações do texto, instituindo o Programa de Residência Pedagógica em suas propostas. O RP é bastante novo, por isso não se pode afirmar se é uma proposta que deu certo ou não, mas na próxima categoria de análise, consegue-se enxergar como tem sido essa interação até então.

2.2.5.5 Contribuições do Programa de Residência Pedagógica

No artigo 4, Silva, Teles e Lins Jr (2020), citam que o medo da extinção do PIBID, manifestado na implementação do RP, não se concretizou. Além disso, os próprios residentes que foram contatados para a pesquisa, citaram boa relação com preceptores, frequência de visitas à escola-campo de três a cinco dias por semana, o que, pode evidenciar a imersão desses estudantes. O RP, no contexto do artigo 4, mostrou diferenças entre o estágio supervisionado, apontadas pelos próprios residentes, tais como maior convivência e segurança ao ministrar aulas, assim como um aumento da confiança da escola com a regência dos mesmos (SILVA; TELES; LINS JR, 2020). Os autores ainda concluem que o Programa veio para fortalecer as licenciaturas, proporcionando espaços que antes não eram comuns de serem vistos.

No artigo 5, de autoria de Monteiro *et al.* (2020), um dos pontos trazidos pelos residentes em seus relatórios (objeto de pesquisa dos autores em questão) foi a aproximação da teoria aprendida na universidade com a prática que eles realizavam nas escolas-campo, melhorando o ensino-aprendizagem deles. Os autores também trazem excertos onde os residentes citam a imersão como um ponto positivo, pois assim tiveram a verdadeira visão de como ser um professor de Educação Física, fazendo parte desde a regência até aplicação e correção de provas, elementos que, segundo eles, não experienciaram durante o estágio supervisionado (MONTEIRO *et al.*, 2020).

Ao analisarem os relatórios avaliativos dos residentes, Reis Júnior e Cardoso (2020), autores do artigo 6, constataram que os residentes do Programa de Residência Pedagógica consideraram o mesmo como um importante aliado na formação docente deles, proporcionando interações e experiências práticas que eles não vivenciaram em outros momentos da graduação. Além disso, também ressaltaram o momento de

ambientação e planejamento das atividades, o que despertou a criatividade dos residentes (REIS JÚNIOR; CARDOSO, 2020).

No artigo 7, de Moreira e Passos (2020), mais uma vez, a imersão aparece nos relatos dos residentes como algo positivo e que eles não tinham tido oportunidade antes do Programa, também foi citada a orientação da preceptora ao ensinar como se portar em sala de aula na posição de professor, dentre outros aspectos já contemplados pelos artigos anteriores.

Por fim, cabe ressaltar que a dissertação 2, de Almeida (2020), também traz aspectos positivos do Programa, citando a aproximação da universidade-escola como forma de melhoria no ensino-aprendizagem dos licenciandos de História, além, é claro, de explicitar as contribuições da música para suas práticas, já citados anteriormente nesta revisão.

2.2.6 Contribuições dos achados para a pesquisa: conclusões

Ao analisarem-se os trabalhos e separando os temas por categorias, ficou bastante evidente a diferença entre os trabalhos estritamente teóricos para os práticos. Nos artigos teóricos, a preocupação de que o RP pudesse prejudicar outros Programas já existentes ou que ele fosse utilizado como forma de intervir na universidade, estavam bastante explícitos ao longo das leituras. Os artigos que fizeram análise documental, sem observar ou investigar o Programa na prática, trouxeram visões e críticas voltadas a documentos oficiais e ajudaram a contextualizar o momento político em que o Programa foi lançado e os motivos pelos quais não foi tão bem recebido, vide artigos 1, 2 e 3. Considera-se esta apreensão muito pertinente e justificável, tendo em vista a forma que a “novidade” foi anunciada e o documento normativo no qual a proposta está alicerçada.

Já nos artigos que utilizaram como objeto de análise relatórios dos residentes ou entrevistas com eles, notou-se resultados mais positivos quanto ao Programa e seus impactos na formação docente. Isso faz concluir que, embora o Programa tenha sido proposto em um momento não muito propício, os impactos dele são bastante satisfatórios para os residentes, preceptores, coordenadores e orientadores.

Cabe ressaltar também, que um dos motivos pelos quais as preocupações antes apontadas pelos autores não terem se concretizado, pode estar relacionado a abordagem que cada universidade fez com seus grupos de residentes por meio dos seus projetos institucionais, assim como o trabalho realizado com as preceptorias.

Na Figura 1, criada no *software* IRAMUTEQ⁸ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), consta uma nuvem de palavras cujos tamanhos das palavras variam de acordo a frequência em que aparecem nas considerações finais dos nove trabalhos analisados. Sendo as maiores mais frequentes e as menores menos frequentes. Pode-se observar que as palavras: como, formação e professor aparecem com maior frequência. Seguidas de: CAPES, docente, escola, Programa, pesquisa, prático, residência, político, educação, curso, processo, pedagógico, RP, IES, entre outras. Tendo em vista todo conteúdo exposto anteriormente, entende-se que as palavras condizem com a temática geral dos trabalhos, uma vez que todos citaram a importância da formação (seja inicial ou continuada), dentro ou fora do RP, assim como o professor foi bastante lembrado, o contexto político e o processo de ensino e aprendizagem. Tal recurso foi trazido para explicitar de maneira dinâmica o assunto trazido nos trabalhos, como pode ser visto na Figura 1 que é apresentada na página subsequente.

⁸ Foi “[...] desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Trata-se de um programa informático gratuito, que se ancora no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 513).

Um ponto que se julga importante e que foi trazido por Monteiro *et al.* (2020), é que o Programa de Residência Pedagógica é bastante novo e que por isso não existem muitas pesquisas sobre as práticas e impactos dele na formação acadêmico-profissional dos residentes. Ponto esse evidenciado pela dificuldade de encontrar trabalhos com essa temática durante a fase de buscas da Revisão Integrativa. Portanto, com essa revisão, pôde-se ter uma ideia, ainda que microscópica e pontual, da inserção e prática do Programa sob várias perspectivas e em diferentes contextos e áreas de atuação, tais como Biologia, Geografia, História e Pedagogia ou até mesmo por meio da análise de documentos oficiais, sem necessariamente ir a campo. Tais constatações apenas impulsionaram mais o desejo de pesquisar tais temáticas no âmbito da UNIPAMPA.

3 METODOLOGIA

A metodologia é uma parte fundamental para esse trabalho e está dividida em subitens para melhor detalhamento. A seguir serão apresentadas as etapas que permearam essa pesquisa, separadas em ordem cronológica, classificados como tipo de pesquisa, contexto de realização e seus sujeitos, bem como as etapas presentes no planejamento e execução, instrumentos de coleta e método de análise.

3.1 Tipo de pesquisa

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa por meio de uma análise documental, dividida em etapas que serão descritas nos tópicos subsequentes. O objetivo da pesquisa exploratória, segundo Gil (2002), é aprimorar ideias, o que torna seu planejamento flexível, “[...] de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (p. 41).

A abordagem qualitativa foi escolhida pelo seu potencial. Segundo Medeiros (2012, p. 224) por intermédio desse tipo de abordagem,

[...] é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos, ou ainda, compreender sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições.

Tais aspectos, ajudaram a compreender o contexto e fatores que podem levar a presença ou ausência de temáticas inclusivo-inovadoras no campo de pesquisa.

Quanto a pesquisa exploratória, Raupp e Beuren (2006) afirmam, dialogando com outros autores, que ela propicia maiores informações a respeito do tema pesquisado, facilita a delimitação dele, orienta a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses, como também pode proporcionar o descobrimento de um novo tipo de perspectiva sobre o assunto. O aprofundamento de conceitos considerados preliminares sobre as temáticas pesquisadas, contribuindo assim para o esclarecimento de questões abordadas de maneira superficial anteriormente sobre determinado tema, são características interessantes a respeito da pesquisa exploratória (RAUPP; BEUREN, 2006).

A pesquisa documental, possui características próprias e subdivisões de etapas bastante específicas mostradas por Gil (2002).

3.1.1 Pesquisa e análise documental

Uma pesquisa documental é caracterizada por utilizar documentos, como o próprio nome sugere (GIL, 2002), logo, para essa pesquisa, foi utilizada a análise do Projeto Político Pedagógico de quatro escolas participantes do RP em Uruguaiiana (uma da primeira edição e três da segunda edição), os Projetos Institucionais (PI) do Programa de Residência Pedagógica (2018-2020) e (2020-2022), dezessete relatórios dos residentes da primeira edição e vinte e três relatos de experiência da segunda edição, o livro de publicações do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA acerca da primeira edição que já está publicado (MARTINS *et al.*, 2020). Isso na intenção de analisar as práticas documentadas, buscando a inovação e a inclusão como as categorias de análise escolhidas *à priori*: 1. Inovação pedagógica; 2. Inclusão de estudantes com deficiência; 3. Barreiras encontradas pelos residentes.

A organização da pesquisa documental, foi delimitada segundo as etapas propostas por Gil (2002), são elas:

- a) determinação dos objetivos;
- b) elaboração do plano de trabalho;
- c) identificação das fontes;
- d) localização das fontes e obtenção do material;
- e) tratamento dos dados;
- f) confecção das fichas e redação do trabalho;
- g) construção lógica e redação do trabalho (p. 87).

Os objetivos determinados em uma pesquisa documental devem ser bem específicos (GIL, 2002). Logo, no contexto da presente pesquisa, recapitulando o objetivo geral da pesquisa: Investigar as concepções e práticas de regência nas temáticas de inovação pedagógica e inclusão de estudantes com deficiência no núcleo de Ciências da Natureza do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa – *campus* Uruguaiiana. Além do objetivo geral, constam nos objetivos específicos a intencionalidade de pesquisar temáticas inclusivo-inovadoras no Programa, assim como conhecer as barreiras enfrentadas pelos residentes e as contribuições do RP para os mesmos

A “elaboração do plano de trabalho” (GIL, 2002, p. 87), consiste no planejamento expresso no projeto já qualificado em novembro de 2022. Primeiramente as docentes coordenadoras do núcleo CN foram contatadas via e-mail (APÊNDICE A), solicitando acesso aos relatórios finais dos mesmos e foi feito contato com a coordenação do

Programa pedindo acesso aos projetos institucionais de 2018 e 2020 referentes ao RP. Após, presencialmente na cidade de Uruguiana, foram solicitados os PPP das três escolas participantes da segunda edição do núcleo de CN do Programa e outras três escolas participantes da primeira edição foram contatadas por e-mail (o modelo utilizado consta no APÊNDICE B). Nenhum sujeito ou escola foram identificados nominalmente nesta pesquisa, sendo assim, as escolas e residentes foram identificados por códigos que estão especificados na Figura 3 no item 3.3.2 deste trabalho.

A identificação e localização das fontes, assim como a obtenção do material (GIL, 2002), já foram citadas anteriormente, mas para recapitular, nesta etapa da pesquisa, as fontes foram os PPP de quatro escolas participantes do núcleo que disponibilizaram seus PPP, o livro da primeira edição do RP na UNIPAMPA, o Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (2018-2020) e (2020-2022), 17 relatórios de residentes da primeira edição e 23 relatos de experiência da segunda edição.

A análise dos PPP das escolas escolhidas foi importante para conhecer o contexto geral do ambiente de pesquisa, a comunidade escolar, seus desejos e planejamentos, assim como consultar se as temáticas estão presentes nestes planejamentos institucionais. Segundo Veiga (1998, p. 14):

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

Ainda segundo ela, o PPP “[...] busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade” (VEIGA, 1998, p. 14). Pode-se entender, então, que um Projeto Político Pedagógico é um documento que normatiza o planejamento de uma escola, desde a sala de aula até estruturas gerais como um todo. Tal análise foi imprescindível para buscar as concepções da escola acerca de inovação pedagógica e inclusão de estudantes com deficiência e se existe um planejamento por parte da escola para incluir e inovar em suas práticas, características essas que podem ser vistas em um PPP se for esse o objetivo da escola.

O outro documento, foco da etapa de pesquisa documental, foi o livro “Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA: Formação Docente no horizonte da inovação pedagógica” que foi publicado em 2020, pela editora Oikos, e organizado por Claudete da Silva Lima Martins, Elena Maria Billig Mello, Franciele Braz de Oliveira Coelho, Jôse

Storniolo Brasil e Márcia von Frühauf Firme.

Além destas fontes, também houve a Revisão Integrativa de Literatura, já detalhada no item de revisão de literatura. Tal revisão foi realizada previamente à qualificação desta pesquisa, como forma de levantamento e análise de trabalhos sobre o Programa de Residência Pedagógica, a fim de investigar a frequência em que as temáticas aparecem nessas escritas. Essa primeira revisão foi publicada em formato de resumo expandido no 13º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA (PINHEIRO; MARTINS; BRIZOLLA, 2021).

Seguindo a estrutura de uma pesquisa documental, segundo Gil (2002, p. 87), o “tratamento dos dados” deve ser constituído por meio da observância dos objetivos e plano da pesquisa. Para isso, ele sugere que o tema seja expresso em forma de interrogação, como por exemplo: “Os temas inclusão e inovação pedagógica, constam nos documentos analisados?”. Feita essa delimitação, a dimensão do tema deve ser viável, fazendo com que seja feita uma limitação do universo foco de pesquisa (GIL, 2002), que no caso, já está bastante delimitado tendo em vista que os documentos escolhidos são de escolas específicas de uma região e os livros são sobre o RP.

A leitura dos textos seguiu a estrutura de análise textual sugerida por Severino (2007), que inicia fazendo uma leitura geral dos textos antes de procurar o esgotamento dos conhecimentos acerca do tema. Em seguida, o autor sugere que se procure a respeito dos autores, que se faça uma análise dos vocabulários, assim como dos fatos históricos que possam vir a ser citados nos documentos selecionados. Tal momento antecedeu a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2016), assim como possibilitou a confecção de fichas, trazidas por Gil (2002) como uma das etapas da pesquisa documental. e que consiste em identificar o material de consulta, registrar o conteúdo, registrar os comentários acerca delas e ordenar os registros (GIL, 2002). O modelo de ficha utilizado para análise dos textos foi o mesmo da RIL (APÊNDICE C).

Por fim, a “construção lógica” (GIL, 2002, p. 87) torna-se necessária em pesquisas qualitativas como essa, pois “[...] costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho se torne significativamente mais complexa” (GIL, 2002, p. 90). Desta forma, a “redação do trabalho” (GIL, 2002, p. 87) acaba sendo adiada para um momento posterior ao da construção lógica.

3.2 Contexto e objetos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em Uruguaiana e os objetos de pesquisa foram documentos referente a primeira e segunda edição do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA, *campus* Uruguaiana, núcleo de Ciências da Natureza. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020), a cidade, que fica localizada no oeste do estado do Rio Grande do Sul, faz fronteira com a Argentina e tem uma população estimada de 126.866 pessoas.

[...] O município é o maior espaço físico de entrada de turistas estrangeiros no Estado e possui o maior porto seco da América Latina, com aproximadamente 80% da exportação nacional sendo escoada através da Ponte Internacional que interliga Uruguaiana ao município argentino de Paso de Los Libres (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2013, p. 13).

Além disso, o município possui um *campus* universitário da UNIPAMPA, localizado na BR 472, Km 592, que conta com o curso de Ciências da Natureza – licenciatura e possui o núcleo de Ciências da Natureza do Programa de Residência Pedagógica. Cada edição do Programa contou com a participação de três escolas-campo de distintos bairros da cidade, totalizando seis escolas participantes entre as duas edições. Uma etapa prevista neste trabalho, também envolvia a análise do Projeto Político Pedagógico dessas seis escolas do núcleo de Ciências da Natureza, nas duas primeiras edições do Programa.

Tais instrumentos foram codificados conforme a edição mais o número correspondente à escola definido pela pesquisadora. Por exemplo, Edição 1 + Escola 01 = E1E01. Essa codificação também aparece representada, junto com as demais codificações, na Figura 3, item 3.3.2, referente à etapa de reconstrução da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A escola E1E01 é municipal fundada em 1961 e está localizada na zona urbana do município de Uruguaiana, situada a menos de 2,5 km do centro da cidade. Possui os níveis de ensino Infantil e Fundamental. Os residentes de Ciências da Natureza foram designados para essa escola na primeira edição do Programa.

A escola E1E02 é estadual e fica localizada também na zona urbana de Uruguaiana. Conta com níveis de ensino que vão do Ensino Fundamental ao Médio. Os residentes de Ciências da Natureza vivenciaram a imersão docente na primeira edição do Programa nesta escola.

A escola E1E03 é municipal, fica na zona rural da cidade de Uruguaiiana e conta com níveis de Ensino Infantil e Fundamental em tempo integral. O núcleo de Ciências da Natureza esteve atuando na escola na primeira edição do Programa.

A escola E2E01 é municipal e fica localizada em um bairro periférico, cerca de 3,5 km do centro da cidade de Uruguaiiana. Ela foi criada em 1974 e possui os níveis do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos da manhã e da tarde, e teve um grupo de residentes de Ciências da Natureza durante a segunda edição do Programa.

A escola E2E02 também é municipal e fica localizada em um bairro periférico da cidade de Uruguaiiana, a quase cinco quilômetros do centro da cidade. Possui os níveis de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Os residentes do Programa de Residência Pedagógica, núcleo Ciências da Natureza, vivenciaram a imersão docente nesta escola durante a segunda edição do Programa.

A escola E2E03 está presente na zona rural da cidade de Uruguaiiana, cerca de 16 km do centro da cidade, e atua no turno da manhã, atendendo os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os residentes de Ciências da Natureza experienciaram a imersão docente na segunda edição do Programa.

No entanto, apesar de serem seis escolas no total, foram analisados os Projeto Político Pedagógico de apenas quatro delas, mediante autorização conforme consta no modelo presente no APÊNDICE A desta dissertação. Tais escolas disponibilizaram seus PPP para análise, seja por e-mail ou cópia física, e estão identificadas nesta dissertação pelos códigos: E1E01; E2E01; E2E02; E2E03. As duas escolas que não disponibilizaram os PPP não justificaram essa recusa, apenas não responderam ao e-mail enviado pela pesquisadora.

Vale ressaltar que o RP da UNIPAMPA possui 11 núcleos, espalhados por sete *campi* e que o núcleo escolhido como campo, abrange as componentes curriculares referentes a Ciências da Natureza, ou seja, Química, Física e Biologia.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de CN mostra que o curso iniciou no ano de 2010 na UNIPAMPA, *campus* Uruguaiiana, após uma estruturação e planejamento motivados por uma reivindicação da própria comunidade uruguaiianense (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2013). O curso de nove semestres, tem como objetivo “[...] a formação de professores para o exercício docente na área de ciências da natureza e suas tecnologias no ensino médio (foco de conhecimento específico em química, física e biologia) e ciências naturais no ensino fundamental” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2013, p. 28). Ainda segundo o PPC do curso, a estruturação do curso de CN,

busca o foco na formação de professores “[...] capaz de promover inovações ou transformações quando assim se conceber necessário ou promover ou desenvolver novos saberes no espaço em que estiver inserido ou afeto, com vistas à melhoria contínua da qualidade de vida” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2013, p. 28). A julgar pelos objetivos do Programa de Residência Pedagógica já mostrados anteriormente, ele tem similaridades com os objetivos do curso de Ciências da Natureza, sendo ambos comprometidos com a formação acadêmico-profissional de licenciandos e com a inovação, tendo em vista que o Edital N° 06/2018 visa a implementação de projetos inovadores (BRASIL, 2018b) e a citação trazida anteriormente mostra a intencionalidade do curso de CN em promover inovação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2013).

Foram analisados um total de dezessete relatórios finais de diferentes residentes da primeira edição do RP no núcleo supracitado e vinte e três da segunda edição. Tais sujeitos estavam vinculados ao curso de Ciências da Natureza – Licenciatura, anteriormente detalhado. Nenhum sujeito ou escolas foram identificados neste trabalho, sendo que, quando necessário, foram utilizados pseudônimos, conforme codificação expressa na Figura 2 do item 3.3.2 desta dissertação, para preservar a identidade de todos envolvidos, exceto dados gerais da IES, cidade e curso escolhido que são foco da presente pesquisa.

Além disso, foram analisados os dois projetos institucionais de ambas as edições. Estes instrumentos estão codificados como E1PI e E2PI e possuem uma estrutura parecida, com o planejamento das atividades, justificativa, objetivos e dados de todos os participantes e escolas-campo de cada edição.

Outro objeto de pesquisa é o livro “Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica” organizado por Martins *et al.* (2020) e que traz textos escritos por residentes, professores-preceptores, coordenação e orientação do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA participantes da primeira edição. A obra conta com 27 trabalhos escritos pelos residentes, preceptores, orientadores e coordenadores da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica de diversos *campi* da UNIPAMPA. O livro é uma importante ferramenta para divulgar as atividades e os impactos delas na prática de residentes, pois, como o próprio prefácio do mesmo nos mostra, trata-se de uma “[...] obra coletiva de rara dimensão pelo número de autores que enlaça, pelo enlace dos campos de conhecimento e de práticas pedagógicas, laçando uma diversidade de escolas, comunidades e municípios por saberes e fazeres docentes” (LUCE, 2020, p. 7). No projeto desta presente

pesquisa, foi feita uma análise preliminar do primeiro capítulo do livro, o que foi imprescindível para fundamentar nosso desejo de adentrar nessa temática no referido campo de pesquisa. Tal análise consta nos resultados desta dissertação.

Por se tratar de um núcleo específico, os quatro capítulos do curso de Ciências da Natureza foram analisados mais detalhadamente e codificados como C1CN, C2CN, C3CN e C4CN. Por se tratar de um instrumento já publicado, além dos códigos, a autoria também foi atribuída conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O *campus* Uruguaiana e o referido curso foram escolhidos devido a área de formação da pesquisadora ser em Ciências da Natureza, despertando a curiosidade de se pesquisar as temáticas neste campo. Ambas as edições do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA foram escolhidas para a pesquisa, pela quantidade de material a ser explorada ser maior, levando em consideração que já se tem um livro publicado da primeira edição e que até a fase de análise desta pesquisa não havia um livro da segunda edição, mas ainda assim se mantém pertinente incluir a segunda edição tendo em vista o projeto institucional e relatórios destes residentes. A forma com a qual os documentos foram analisados está detalhada no tópico 3.3.

3.3 Análise da pesquisa

A análise da pesquisa foi qualitativa por meio de uma aproximação da Análise Textual Discursiva (ATD) que, segundo Moraes (2003, p. 192),

[...] a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

A organização dos achados é o foco da ATD e a análise dos textos pode ser comparada com uma “tempestade de luz”, pois segundo Moraes (2003, p. 192),

[...] o processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise.

Com isso, entende-se que ao se deparar com os textos utilizados na pesquisa, o pesquisador deve fazer uma leitura e uma filtragem das informações de forma que alguns conceitos-chave possam emergir desses textos maiores (MORAES, 2003).

A análise foi de natureza qualitativa, tanto nos achados das etapas já cumpridas no projeto, quanto nas etapas de análise dessa dissertação. A estrutura da ATD foi detalhada nos tópicos a seguir, já mostrando como cada etapa se encaixa na presente pesquisa.

Em um primeiro momento, tem a desmontagem dos textos em que ocorre a desconstrução e unitarização dos mesmos. Esta etapa é dividida em quatro partes: a leitura e significação; *Corpus*; Desconstrução e unitarização; Envolvimento e impregnação (MORAES, 2003).

A leitura e significação consiste em ler e atribuir significado aos textos, como o próprio nome sugere, mas essa etapa não é tão simples quanto parece, pois trata-se de um viés bastante aberto, uma vez que toda leitura tem uma perspectiva teórica e como teorias são mutáveis, um texto pode ter vários sentidos, assim como as análises podem ser feitas sob várias etapas, fundamentadas por diferentes autores ou pelas próprias ideias de quem analisa. Em resumo, Moraes (2003) explica que a:

[...] análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise (MORAES, 2003, p. 193).

Já especificado que o processo de leitura e significação não é simples, passa-se para a definição do *Corpus*, outra etapa imprescindível para uma ATD. O *corpus*, nada mais é, que o conjunto de documentos que compõem a análise textual. Tal conjunto deve sofrer uma seleção e delimitação para considerar os resultados válidos e fidedignos aos fenômenos investigados (MORAES, 2003).

A seguir, serão expostas as etapas da Análise Textual Discursiva com base no que propõe Moraes e Galiazzi (2016) e contextualizando com as etapas da presente pesquisa com o objetivo de sistematizar o processo de análise dos achados. Antes de expressar as etapas, vale conceituar o que é a Análise Textual Discursiva. Moraes e Galiazzi (2016), definem a ATD como um processo dividido, basicamente, em três etapas: a desconstrução, a reconstrução e a comunicação.

3.3.1 A desconstrução

Com o *corpus* definido, Moraes (2003) passa a descrever a desconstrução e unitarização da ATD, que consiste em destacar os elementos que constituem os textos, focando nos detalhes e partes que compõem a estrutura deles. Desse processo, surgem as “unidades de análise” também conhecidas como “unidades de significado ou de sentido” (MORAES, 2003, p. 195).

As unidades de análise são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas a priori, como de categorias emergentes (MORAES, 2003, p. 195).

A primeira etapa da ATD, demanda a necessidade de “[...] identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 134). Desta forma, na presente pesquisa, havia três categorias de análise estabelecidas *à priori*: 1. Inovação Pedagógica; 2. Inclusão de estudantes com deficiência; 3. Barreiras encontradas pelos residentes. Porém, por meio do tratamento dos dados, várias outras subcategorias foram emergindo: 4. Contribuições do RP para a formação acadêmico-profissional; 5. Contexto e estrutura das escolas-campo; 6. Planejamento/ metodologias/ adaptações; 7. Metodologias inclusivo-inovadoras; 8. Contribuições para os estudantes/ escolas-campo.

Nesta fase de desconstrução é comum que outros aspectos surjam. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 137):

Mais do que propriamente divisões ou recortes, as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo.

Para ajudar nesse processo, foram utilizadas cores de destaque nos textos. Mesmo aqueles textos que foram disponibilizados em cópias físicas, foram digitados e convertidos em formato *Portable Document Format* (PDF) para facilitar a leitura e destaque, assim como a preservação do material em vários locais.

Após a identificação dessas várias subcategorias nos textos, fez-se necessário definir as grandes categorias em que elas seriam alicerçadas. Desta forma, passa-se para

a fase de reconstrução explicitada a seguir.

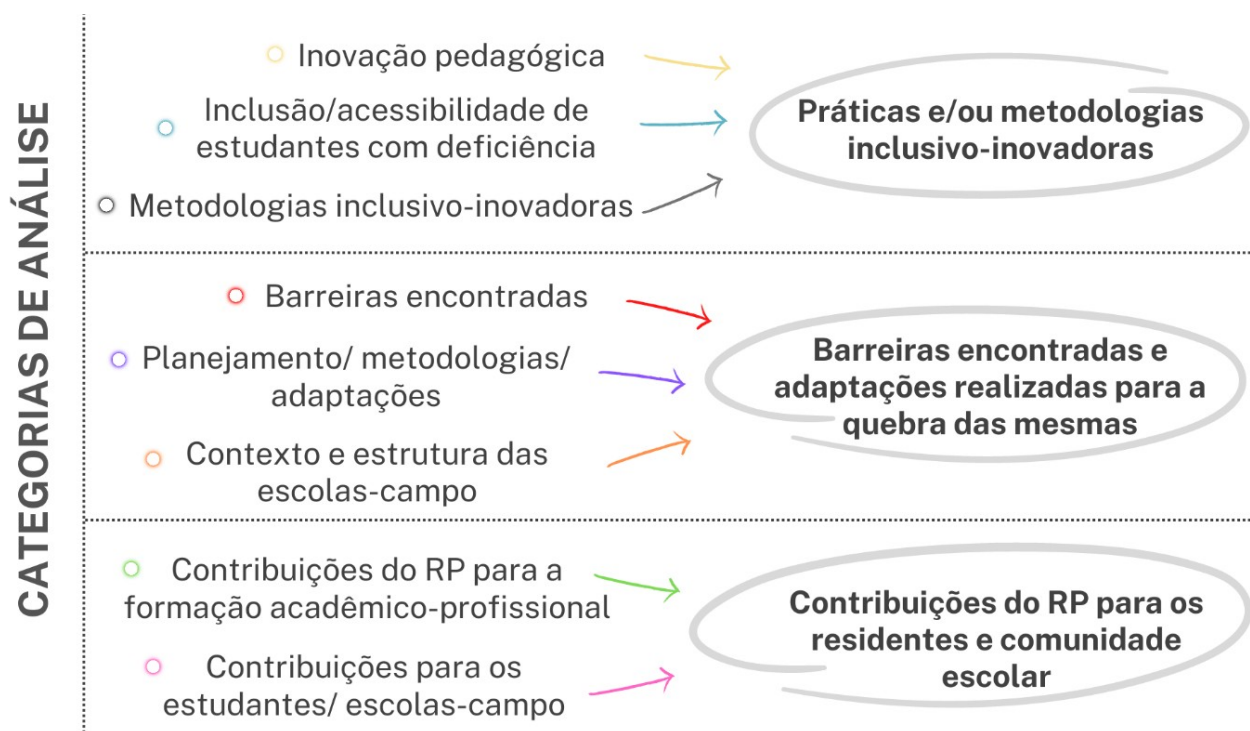
3.3.2 A reconstrução

Nesta segunda etapa, é importante que seja feita a categorização dos achados. Moraes e Galiazzi (2016, p. 141) expressam alguns aspectos dessa fase como a criação de “unidades de sentido”, passando a “categorias iniciais”, “categorias intermediárias” e por fim, as “categorias finais”. Porém, o autor e autora não definem como uma regra fechada, simbolizando esse fluxo com setas de duas pontas, indicando que o caminho inverso também é possível.

Para categorizar essas escritas e achados, é necessário que as unidades iniciais sejam comparadas constantemente para agrupá-las por semelhanças. Essas divisões, podem ser: dedutíveis, ou seja, pode ser construída antes mesmo do *corpus* ser examinado; indutivas, que são agrupamentos com base no *corpus*; ou mistas, que mesclam as teorias criadas a *priori* com as que são fruto da análise do *corpus* (MORAES, 2003). Para a presente pesquisa, o método de indução foi escolhido por ser considerado emergente. Ainda segundo Moraes (2003, p. 198), “[...] categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do *corpus*”. Sendo assim, mesmo que já se tenham três categorias de análise estabelecidas à *priori*, cabe ressaltar que durante o processo surgiram outras.

Sendo assim, abaixo está expresso como deu-se esse processo na presente dissertação. Entende-se que as categorias emergentes, já mencionadas anteriormente, poderiam ser encaixadas em três grandes categorias, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Construção das categorias de análise definitivas



Fonte: Autora (2022)

Descrição da Figura 2: Imagem com fundo branco, sem bordas e fontes na cor preta. Na lateral esquerda consta na vertical o título "CATEGORIAS DE ANÁLISE". Ao lado, em estrutura de quadro demonstrativo constam três linhas com as informações: categorias Inovação pedagógica (amarelo); Inclusão/acessibilidade de estudantes com deficiência (azul); Metodologias inclusivo-inovadoras (Cinza) foram acopladas na categoria Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras. Contexto e estrutura das escolas-campo (Laranja); Planejamento/ metodologias/ adaptações (Roxo); Barreiras encontradas (Vermelho) foram acopladas na categoria Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas. Categorias Contribuições do RP para a formação acadêmico-profissional (verde) e Contribuições para os estudantes/ escolas (rosa) foram acopladas na categoria Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar. Fim da descrição.

Na Figura 2, adicionaram-se cores às setas para representar a organização da sistematização do texto. No tratamento dos dados, foram sendo grifados os trechos dos textos com as cores que correspondiam a cada uma das subcategorias. Após essa separação, as citações foram transpostas para quadros, conforme organização expressa no APÊNDICE E, e codificadas cada uma delas de acordo com o tipo de instrumento.

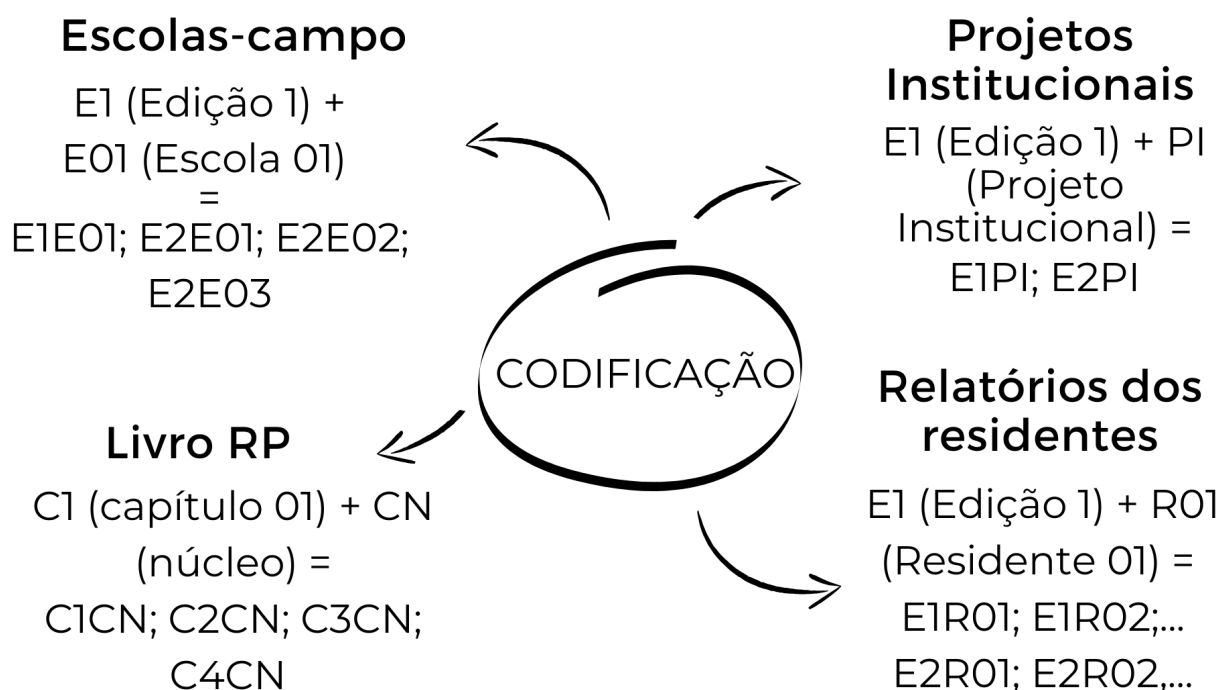
Ainda que houvesse tais categorias já estabelecidas, as análises não se limitaram a elas durante o tratamento dos dados, podendo assim proporcionar o surgimento de outras categorias emergentes. No entanto, no que diz respeito a esta dissertação, todas as subcategorias que surgiram, puderam ser acopladas nas três grandes categorias, foi o caso da pandemia de COVID-19, que pôde ser incluída na categoria de barreiras.

Segundo Moraes (2003), as categorias devem ser válidas e/ou pertinentes e são

assim consideradas quando representam as informações adequadamente, contemplando os objetivos da pesquisa. As categorias também devem ser homogêneas, ou seja, devem ser estruturadas seguindo os mesmos princípios (MORAES, 2003).

Além da necessidade de haver separação das categorias de análise, a ATD também prevê a codificação dos achados (MORAES; GALIAZZI, 2016). Nesta pesquisa, optou-se por codificar os instrumentos de análise utilizados para coleta de dados. Na Figura 3, a seguir, mostra-se a organização da codificação de cada um desses instrumentos.

Figura 3 – Codificação



Fonte: Autora (2022)

Descrição da Figura 3: Imagem com fundo branco, bordas e fontes na cor preta. No centro e em um círculo, consta a palavra “codificação”. Quatro setas emergem deste círculo. A primeira, no canto superior à esquerda, diz “ESCOLAS-CAMPO” e abaixo os exemplos: E1 (Edição 1) + E01 (Escola 01) = E1E01; E2E01; E2E02; E2E03. A segunda, no canto inferior à esquerda, indica a informação “LIVRO RP” e abaixo o exemplo: C1 (capítulo 1) + CN (núcleo) = C1CN; C2CN; C3CN; C4CN. A terceira seta, no canto superior direito, traz a informação “PROJETOS INSTITUCIONAIS” e abaixo os exemplos: E1 (Edição 1) + PI (Projeto Institucional) = E1PI; E2PI. E por fim, no canto inferior direito, consta a informação “RELATÓRIOS DOS RESIDENTES” e abaixo os exemplos: E1 (Edição 1) + R01 (Residente 01) = E1R01; E1R02; E2R01; E2R02. Fim da descrição.

Como pôde-se observar na Figura 3, supracitada, foram utilizadas para a codificação, as iniciais dos instrumentos e números para especificar a edição e o número de residentes.

Após essa definição de categorias, é chegada a hora de categorizar os achados e em seguida produzir argumentos em torno das categorias (MORAES, 2003). Estas etapas são posteriores à definição. “A partir da desorganização dos textos submetidos à análise, podem emergir novas visões de combinação dos elementos de base, constituindo as categorias e suas diversificadas formas de combinação” (MORAES, 2003, p. 202).

3.3.3 Comunicação

Essa foi a última etapa desta pesquisa e está expressa nos resultados e discussão. Mas como se deu esse processo de comunicação? Moraes e Galiuzzi (2016, p. 143) defendem que “[...] essa comunicação é composta de descrição e interpretação, construindo o processo em seu todo um movimento de teorização em relação aos fenômenos investigados”. É nessa fase que vem a descrição e interpretação, que consiste em “[...] um esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados” (MORAES, 2003, p. 203).

Por tratar-se de um grande *corpus*, optou-se por dividir os resultados e discussão por instrumento, fazendo um apanhado geral de cada um deles e por fim separando-os nas três categorias de análise definitivas. Desta forma, tem-se quatro subcapítulos com introdução, desenvolvimento e considerações finais sobre cada um dos instrumentos de coleta de dados.

Tal estrutura vai ao encontro do que Moraes e Galiuzzi (2016) propõem na fase de comunicação, tendo em vista que este processo é dividido em dois momentos: “descrição e interpretação” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 145). A descrição, segundo os mesmos autores, procura “[...] apresentar elementos importantes do objeto de pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 146). Enquanto a interpretação, por sua vez, é definida por Moraes e Galiuzzi (2016, p. 146) como um momento que requer “[...] uma leitura teórica mais exigente, aprofundada e complexa”.

Também se optou por contextualizar a presença de temáticas inclusivo-inovadoras nos documentos, tendo em vista que este é um dos objetivos do presente trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise do livro da primeira edição do Programa, foi feita a análise dos Projetos Institucionais da primeira e segunda edição do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA, do Projeto Político Pedagógico de uma escola da primeira edição e das três escolas da segunda edição do Programa. Por fim, foram analisados dezessete relatórios finais de diferentes residentes participantes da primeira edição do RP e vinte e três relatos de experiência referentes ao Módulo III da segunda edição do Programa.

Em um primeiro momento, apresentam-se os aspectos inclusivo-inovadores encontrados nos instrumentos de coleta de dados, após detalham-se as análises de cada documento utilizado com uma aproximação da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016) nos aspectos de inovação pedagógica e inclusão separadamente, bem como, as demais categorias que emergiram posteriormente. Os documentos foram organizados na seguinte ordem: primeiramente, são trazidos os Projetos Político Pedagógicos das escolas participantes da primeira e segunda edição que disponibilizaram tais documentos; a análise do livro “PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA: FORMAÇÃO DOCENTE NO HORIZONTE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA” (MARTINS *et al.*, 2020), pois é um instrumento publicado, o qual já apresentou-se uma análise preliminar ainda no projeto desta dissertação; em seguida, apresentam-se os projetos institucionais de ambas edições para conhecermos os aspectos pesquisados presentes no planejamento do Programa e, por fim, a análise de relatórios redigidos pelos residentes da primeira edição, bem como, os relatos de experiência do terceiro módulo, redigidos pelos residentes do núcleo de Ciências da Natureza da segunda edição do Programa.

Por mais que a pesquisa em si procurasse aspectos inclusivo-inovadores, os resultados também exploram as temáticas separadamente. Para tanto, sistematizaram-se a seguir os documentos analisados pesquisando as temáticas de inovação pedagógica e inclusão em cada um deles.

4.1 Projetos Político Pedagógicos das escolas-campo

O Projeto Político Pedagógico é um dos documentos mais importantes para o bom andamento de uma escola. Segundo Veiga (2003, p. 268), “falar em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental

que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor”. Ainda sobre a constituição de um Projeto Político Pedagógico, Santos *et al.* (2022, p. 1195), diz que:

[...] a construção do PPP deve ser feito, desenvolvido e avaliado de forma conjunta abordando as ações que promovam a equidade entre todas as crianças e oportunizando crescimento e desenvolvimento para aqueles educandos com deficiência.

Dito isso, foram analisados quatro Projetos Político Pedagógicos de quatro escolas da cidade de Uruguaiana, no RS, com a intenção de procurar aspectos inovadores e inclusivos nesses documentos. As referidas escolas foram campo do Programa de Residência Pedagógica, núcleo Ciências da Natureza, sendo que uma delas participou da primeira edição do Programa no referido núcleo e as demais participaram da segunda edição no núcleo CN.

Para analisar os aspectos de inovação pedagógica e inclusão, adotaram-se os indicadores de inovação pedagógica de Cunha (2018) e as dimensões de acessibilidade de Sasaki (2009) partindo de duas categorias de análise estabelecidas *à priori*: 1. Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras; 2. Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra delas. Tal metodologia de análise é uma aproximação da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O roteiro utilizado para análise (APÊNDICE E), foi uma adaptação do instrumento criado pelo Grupo de Pesquisa Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação, composto pela parte de levantamento, no qual deve-se identificar as características das escolas, histórico, estruturação do documento, marco referencial e constituição da comunidade escolar, além das dimensões de inovação presentes no currículo, gestão, ambiente e metodologia. A segunda parte é a de análise, em que se deve elencar os aspectos de inovação pedagógica e, no caso da presente pesquisa, os aspectos de inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência, encontrados nos documentos seguindo as categorias de análise já especificadas. A seguir, dividido por seções, apresenta-se os PPP das quatro escolas analisadas.

4.1.1 Conhecendo as escolas-campo: E1E01

O Projeto Político Pedagógico desta escola foi atualizado no ano de 2021 e

descreve que o entorno da escola possui espaços arborizados e sua estrutura física possui diversos espaços, tais como: setores administrativos de Direção, Coordenação Pedagógica e Secretaria, além disso conta com espaço de duas Sala dos Professores e Sala de Funcionários. Para uso comum da escola, conta com Biblioteca, uma sala de leitura e uma de estudo, Laboratórios de Ciências e Informática, o segundo, porém é assinalado como um ambiente precário. A escola também dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala do Projeto de Alfabetização e uma para o projeto de Reforço Escolar.

A estrutura ainda comporta dois salões de atos: um grande e outro pequeno com televisão para eventos menores. Além disso, também possui Sala de Audiovisual, Sala de Jogos de tamanho pequeno, Ginásio Esportivo com vestiários e com sala de materiais de Educação Física, este local, porém, é especificado com uma situação precária. A escola também conta Almoxtarifados, Refeitório, Cozinha e Dispensa. Além desses espaços, também possui duas pracinhas e diversos banheiros, sendo dois deles adaptados.

A estrutura do PPP conta com dados de identificação da escola em que são especificados o endereço, turnos de trabalho (Manhã e Tarde), marcos legais e níveis de ensino (Educação Infantil – Etapas VI e Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais); A seguir é apresentado o tópico sobre o diagnóstico da realidade da escola, que conta com todas as informações supracitadas sobre estrutura física, ano de criação e informações acerca do levantamento de dados para a criação do PPP, que foi por meio de um levantamento socioantropológico.

Na sequência, o documento apresenta as concepções e princípios que orientam a prática pedagógica da escola. Este terceiro tópico é dividido em várias subseções e traz definições para sociedade, ser humano, educação, escola, missão, filosofia, aprendizagem, competências, campos de experiências, currículo, metodologia, alfabetização e letramento, avaliação: tanto da aprendizagem, quanto a institucional, Concepção de aluno, criança, jovem, professor, funcionário, coordenação pedagógica, gestão escolar, AEE, projetos e formação continuada dos professores.

O documento encerra trazendo as relações interpessoais e relação com a comunidade, além de temas contemporâneos e/ou transversais. O PPP se apoia, principalmente, nas legislações, não citando nenhum teórico no documento. Também não descreve como é a comunidade escolar.

Vale ressaltar que todos esses tópicos foram lidos e sistematizados buscando os aspectos inclusivo-inovadores e constam separadamente ao final deste subcapítulo.

4.1.2 Conhecendo as escolas-campo: E2E01

O Projeto Político Pedagógico da escola foi atualizado em 2021 e traz que a instituição dispõe de um amplo espaço físico, composto por biblioteca, laboratórios de informática e ciências, dependências de gestão, sala de jogos, recursos e apoio a aprendizagem, refeitório e cozinha, pracinha e área de esportes, além de salas de aula e banheiros. Possui um baixo índice de evasão e participa de parcerias com instituições privadas e públicas que realizam ações relacionadas a esportes, música, dança, saúde, combate ao *bullying* e às drogas, entre outros. A escola possui 934 estudantes, 65 docentes e 19 funcionários, segundo o documento.

O documento traz em sua estrutura, a Identificação com os dados gerais da escola como endereço, atos legais, localidade, níveis de ensino, entre outros; Introdução com fundamentos teóricos acerca do Projeto Político Pedagógico; Diagnóstico com contextualização da comunidade; Objetivo geral da escola; As concepções da escola sobre sociedade/mundo, ser humano, educação, educação integral, escola, estudante, professores e funcionários; Competências da Base Nacional Comum; Metodologia em que ressalta a visão sociointeracionista adotada pela escola; Currículo no qual a escola define a estruturação do mesmo no âmbito da escola; Temas contemporâneos transversais como direitos humanos e valorização da vida, educação fiscal e para o consumo fiscal, prevenção e combate ao *Bullying*, educação ambiental, História e cultura afro-brasileira africana e indígena, violência autocomprovada e sexualidade, educação alimentar e nutricional.

Após têm-se tópicos sobre Educação Especial, formação continuada, dimensão comunitária, aprendizagem, avaliação da aprendizagem e conteúdo. Em seguida apresenta os espaços de aprendizagem da instituição, sendo elencados como biblioteca escolar, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de jogos, sala do reforço escolar e refeitório.

O documento também conta com o detalhamento da gestão escolar, coordenação pedagógica e finaliza com dois pontos importantes: Plano de ação, no qual estão previstas ações de ordem administrativa, pedagógica e comunitária; e a Avaliação do Projeto Político Pedagógico em que a escola aponta a organização de realizar a avaliação de maneira contínua. Por fim, são elencadas as referências citadas ao longo do PPP. Toda essa estrutura é distribuída por 24 páginas.

O PPP ressalta a importância deste documento para a estruturação da escola, trazendo que ele é uma construção coletiva e que visa a articulação de toda comunidade escolar. O objetivo geral da escola está ligado à liberdade, criatividade, senso crítico e responsabilidade, assim como ao desenvolvimento de habilidades e competências. Quanto às concepções da escola, ela busca uma sociedade que respeite a diversidade, que tenha criticidade e autonomia, que valorize a democracia e empatia. A criatividade também está presente, assim como o trabalho colaborativo e comprometimento com a educação.

4.1.3 Conhecendo as escolas-campo: E2E02

A escola foi criada em 1984 e possui, segundo o documento, 1182 estudantes do Ensino Fundamental e 174 estudantes de Educação de Jovens e Adultos. Possui em suas dependências diversas salas, sejam elas de aula ou artes, recursos, pilates, reforço, audiovisual e laboratórios específicos, como o de Ciências, Matemática, Linguagem e Informática. Além desses espaços, a escola também conta com uma biblioteca, salão de atos e espaço de recursos técnicos e pedagógicos.

A estrutura do PPP é composta por 34 páginas, divididas em doze seções referentes à Identificação em que constam os marcos legais e níveis contemplados pela escola; dados gerais da escola como direção, coordenação pedagógica, número de estudantes e turnos; Filosofia em que a escola traz que almeja um local verdadeiro, solidário e justo por meio de uma educação libertadora; Após, o documento traz uma apresentação da escola, na qual também apresenta alguns questionamentos norteadores como: quais estudantes querem formar e para qual sociedade, em que mundo querem viver, entre outras questões que ajudaram a constituir o PPP da referida escola.

Na sequência, o documento apresenta a justificativa que se baseia, entre outras coisas, nas leis da Educação Básica, regimento escolar e teóricos estudados para constituir esse documento. O marco situacional expresso no PPP traz o histórico da escola, os recursos físicos da mesma e os ambientes de aprendizagem, que são definidos por: salão, sala de audiovisual, laboratórios de Ciências, Linguagem, Matemática e Informática, salas de arte, recursos, pilates e reforço e biblioteca. Ainda neste tópico de marco situacional, são apresentados os recursos técnicos e pedagógicos, recursos humanos, concepção de estudante, comunidade e finaliza com a análise do processo educacional.

No tópico de Marco Conceitual, são apresentadas as concepções de ser humano, família, sociedade, educação, escola, professor, estudante, jovem, adulto, idoso e funcionário de maneira sucinta. Já no Marco Operacional, constam as concepções de identidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), metodologia da escola que é definida como dialética e interacionista, concepção e constituição do currículo, aprendizagem, sistema de avaliação que é definido como contínuo, acesso e permanência, bem como, concepção de formação continuada e gestão de democrática.

O documento finaliza com a definição do que é coordenação pedagógica, intencionalidade de relações interpessoais e com a comunidade, seguido por um tópico a respeito de projetos com definição de metas para a escola e por fim, a avaliação do Projeto Político Pedagógico onde é expresso o entendimento de que o PPP não é um projeto acabado, que pode ir se modificando ao longo dos tempos, sujeito a avaliação e reelaboração sempre que necessário.

A escola traz vários referenciais teóricos para dialogar acerca de suas concepções de mundo, família, sociedade, escola, estudante, entre outros. De maneira geral, o documento explicita a importância da coletividade, autonomia, criticidade, criatividade e democracia. A comunidade escolar é definida no documento como uma população “pobre, carente e trabalhadora”. Cita que a criminalidade e violência centralizam as energias dos estudantes e estão presentes no bairro por falta de áreas de lazer adequadas para as crianças e associada ao desemprego, aprofunda a instabilidade social no local.

4.1.4 Conhecendo as escolas-campo: E2E03

A escola foi fundada em 2002 e está localizada na zona rural do município de Uruguiana. Ela funciona apenas no turno da manhã e oferece os níveis de ensino de Educação Infantil (etapas V e VI) e Ensino Fundamental completo.

A comunidade escolar é composta, em sua grande maioria, por moradores rurais, o que culmina na grande variação de estudantes por conta das mudanças frequentes das famílias, assim como na falta de frequência deles na escola em dias chuvosos por conta de a dificuldade de acesso em decorrência das estradas ficarem intransitáveis. Por se tratar de uma escola pequena, ela possui poucos funcionários.

A escola possui, em sua estrutura, Laboratório de Ciências, Biblioteca, Quadras de Esporte, Sala de Recursos, Horta, Jardim, Pomar, áreas verdes e áreas livres que são definidas como um espaço amplo. Embora o PPP traga essas informações, não consta no

Projeto Político Pedagógico detalhes acerca da estrutura física da referida escola.

Sobre o documento, em si, ele possui mais de 20 páginas, divididas em 18 subseções, foi atualizado no ano de 2019 e traz informações sobre dados de identificação, marco situacional, marco doutrinal que traz as concepções da escola acerca de diversos temas, tais como, educação, sociedade, criança e infância, adolescência e jovem, homem, educação do campo assim como, escola do campo e missão da escola, onde também cita sua a visão, valores e princípios.

Seguindo a estrutura do documento, no marco operacional constam os objetivos geral e específicos da instituição. Após são apresentadas a metodologia, o currículo, o território e a avaliação, que possui dois tipos: a de aprendizagem e a institucional.

O plano de atividades e de trabalho é apresentado em seguida, após os campos de experiências e objetos do conhecimento, habilidades e competências. Por fim, o documento apresenta uma sequência de tópicos sobre gestão escolar, funcionários, coordenação pedagógica, orientação educacional, inclusão, adaptação curricular, temas contemporâneos e transversais.

Além dessa estrutura, o PPP também traz alguns tópicos desconexos, seguido de dois subtítulos de dimensão comunitária e administrativa, o que permite concluir que havia páginas faltantes.

Feita a sistematização de todos os PPP que se teve acesso, separaram-se os achados nas categorias de análise estabelecidas *à priori*, as quais estão detalhadas a seguir.

4.1.5 Conhecendo as escolas-campo: a preceptoria

Como expresso anteriormente, os residentes possuíam professores(as) preceptores(as) nas escolas-campo. Sendo assim, julgou-se necessária uma rápida contextualização sobre quem são esses sujeitos inseridos nas escolas que aqui apresentam-se, antes de apresentar os resultados referentes às categorias de análise dos dados coletados nos PPP das escolas-campo.

Para isso, os currículos Lattes dos(as) preceptores(as) foram acessados⁹ buscando inovação pedagógica e inclusão em tais documentos. Sem identificar nominalmente, abaixo contextualiza-se quem formou a preceptoria das duas edições do Programa de Residência Pedagógica no núcleo de Ciências da Natureza da UNIPAMPA, *campus*

⁹A consulta foi realizada no dia 08 de janeiro de 2023.

Uruguaiana.

Começando pela preceptora da escola E1E02, trata-se de uma professora graduada inicialmente em Ciências e posteriormente egressa do curso de Ciências da Natureza - licenciatura da UNIPAMPA, *campus* Uruguaiana, especialista em Educação em Ciências e Mestre em Ensino de Ciências, ambas pós-graduações foram cursadas na UNIPAMPA. Foi membra do Grupo de Pesquisa Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação da UNIPAMPA. Em seu currículo, atualizado pela última vez em 2021, possui diversas participações e publicações em eventos como o Seminário Inovação Pedagógica, realizado pelo GRUPI anualmente, tendo, inclusive, participado como organizadora de uma das edições do evento. Além das dez publicações sobre inovação pedagógica, a professora ainda apresentou outros dois trabalhos nesta temática em eventos científicos e participou de uma pesquisa do GRUPI intitulada “Inovação pedagógica na formação de profissionais do magistério/da educação” que objetivou a investigação de elementos voltados para inovação pedagógica em uma perspectiva emancipatória, segundo o próprio currículo Lattes da professora. Quanto à inclusão, existiam no currículo, dois resumos publicados em anais de eventos, sendo um simples e outro expandido, assim como uma apresentação de trabalho em evento voltado para a mesma temática. Ressalta-se também, que um dos trabalhos apresentado e publicado, trazia inovação pedagógica e inclusão juntos no título. Outro ponto importante, é que a professora mencionou sua participação no PIBID e no RP ao longo do currículo.

A escola E1E02 possuiu duas professoras preceptoras. Ao pesquisar o nome da primeira professora preceptora, encontrou-se um currículo, atualizado pela última vez em 2018, que se tratava de uma professora graduada em Ciências Biológicas, especialista em neuropsicopedagogia e educação especial inclusiva, porém não fazia menção à sua participação no Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA, nem ao menos contava com publicações ou participações em eventos. O currículo Lattes da segunda professora preceptora da E1E02 também foi atualizado pela última vez em 2018 e possuía poucas informações. A preceptora é graduada em Agronomia e é egressa do curso de Ciências da Natureza da UNIPAMPA, *campus* Uruguaiana. Participou de dez eventos e organizou outros dois, mas nenhum traz menção à inclusão ou inovação pedagógica no título. O currículo também não traz menção ao RP.

Com relação à preceptora da E1E03, trata-se de uma professora graduada em Ciências Biológicas, especialista em Educação Ambiental. No currículo dela, atualizado pela última vez em 2018, consta sua participação em quinze eventos diferentes, sendo

um voltado para a educação inclusiva e nenhum voltado para a inovação pedagógica. Não houve a menção do Programa de Residência Pedagógica no currículo desta preceptora.

A preceptora da escola-campo E2E01 é graduada em Ciências Biológicas, especialista em Gestão Licenciamento e Auditoria Ambiental e em Educação Ambiental, Mestre em Educação e doutoranda na área de Educação em Ciências na UNIPAMPA. Em seu currículo possui um curso complementar na área da inovação e outro na área da inclusão, assim como duas publicações que falam sobre inclusão de estudantes com deficiência. O currículo foi atualizado pela última vez no final de 2022 e menciona sua atuação como preceptora do Programa de Residência Pedagógica.

O professor preceptor da escola-campo E2E02 é egresso do curso de Ciências da Natureza da UNIPAMPA *campus* Uruguaiana, especialista em Neurociência Aplicada à Educação, Mestre em Ensino de Ciências e doutorando em Educação em Ciências. Todos seus títulos são pela Universidade Federal do Pampa, inclusive o doutorado que está em andamento. Possui uma publicação na área da inclusão. O professor também é membro do Grupo de Pesquisa Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação, participando de projetos de pesquisa, organização de eventos e diversas publicações na área da inovação pedagógica. Um currículo impregnado com as temáticas defendidas pelo GRUPI, que foi atualizado pela última vez no segundo semestre de 2022, não faz menção a ser preceptor, mas possui diversas publicações pelo RP.

Por fim, o professor preceptor da escola E2E03, também é egresso do curso de Ciências da Natureza, especialista em Gestão escolar: orientação e supervisão e mestrando na área de Educação em Ciências, tanto a graduação quanto o mestrado são pela UNIPAMPA *campus* Uruguaiana. O currículo foi atualizado pela última vez no final de 2022 e não conta com publicações relacionadas à inovação pedagógica. O professor já atuou como auxiliar de inclusão e faz menção ao seu trabalho como preceptor no Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA.

Conhecidos os currículos dos professores e das professoras que realizaram a preceptoria das duas edições do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA *campus* Uruguaiana, núcleo Ciências da Natureza, pôde-se notar que cinco currículos tiveram menção à Universidade Federal do Pampa como parte da sua trajetória acadêmico-profissional, além da forte presença do GRUPI em dois currículos analisados. Essas informações são importantes, pois as concepções dos preceptores podem vir a

respingar nos residentes. A seguir, apresentam-se as categorias utilizadas para análise dos PPP das escolas.

4.1.6 Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras nos PPP

Segundo Mello e Salomão de Freitas (2017), a forma como um PPP é elaborado

[...] possibilita-nos percebermos como a inovação pode ser técnica e regulatória ou emancipatória e edificante, dependendo: (a) da forma como as pessoas se envolveram (individual ou coletivamente, técnico-prescritiva ou crítico-participativa); (b) de suas intencionalidades (para cumprir apenas uma normativa superior ou para provocar mudanças, desacomodar e fazer o diferencial no contexto socioeducativo); (c) de como encaram o processo educativo (padronização e uniformidade ou diversificado e dialógico); (d) da percepção de planejamento em si (como controle burocrático e centralizado ou como processo coletivo, democrático e descentralizador); (e) de seus fins (preocupação com indicadores de desempenho e avaliação de resultados ou identitária, autônoma e avaliação como processo); entre outros aspectos (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017, p. 1798).

Sendo assim, de modo geral, nesta primeira categoria, puderam ser extraídos cinco excertos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência, enquanto ao tópico relacionado à inovação pedagógica, houve onze ocorrências no PPP, concepções inclusivo-inovadoras foram encontradas em um trecho da escola E1E01. Já na escola E2E01, foram extraídos onze excertos relacionados à inovação pedagógica, dois relacionados à inclusão e três relacionados a temáticas inclusivo-inovadoras. Na escola E2E02, por sua vez, houve a extração de dezesseis excertos de inovação pedagógica, quatro relacionados à inclusão e um relacionado a temáticas inclusivo-inovadoras. Em contrapartida, na escola E2E03, puderam ser extraídos seis excertos relacionados a inclusão, dezoito relacionados a inovação pedagógica e dois relacionados a temáticas inclusivo-inovadoras. Abaixo, dialogando com Sasaki (2009), Cunha (2018) e demais autores consultados, apresentam-se as concepções das escolas-campo acerca desta categoria de análise com alguns excertos dos textos.

Na escola E1E01, puderam ser identificados alguns aspectos de inovação pedagógica, tais como o estímulo à autonomia discente que é citado em sete trechos ao longo do texto. A primeira delas é referenciando a própria BNCC, conforme apresenta-se no excerto a seguir:

É fundamental ainda que a prática pedagógica incentive a pesquisa, a reflexão crítica, a convivência pacífica, a criatividade, a participação, a solidariedade e que

"fortaleça a autonomia" (BNCC, 2017, p. 58) do estudante, levando em conta a diversidade sociocultural, as transformações da sociedade e os avanços tecnológicos e científicos (E1E01, 2021, p. 6).

A segunda vez em que aparece é relacionada à avaliação da aprendizagem, pois segundo o documento "A finalidade da avaliação da aprendizagem é diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir as direções a serem percorridas, investindo no diálogo, na autonomia, autoria e protagonismo dos alunos" (E1E01, 2021, p. 11). Em seguida, é afirmado que os estudantes "[...] precisam desenvolver a capacidade de lidar com seu corpo e bem-estar, suas emoções e relações, sua atuação cidadã e sua identidade e repertório cultural, sendo um sujeito capaz de transformar a sua realidade de forma autônoma, reflexiva e crítica" (E1E01, 2021, p. 11).

E a quarta vez em que a autonomia discente aparece, está relacionada ao Atendimento Educacional Especializado: "Através desse atendimento busca-se recursos voltados para adequações e o enriquecimento curricular, proporcionando a formação dos alunos para sua autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar" (E1E01, 2021, p. 14), o que se considera um encontro entre o indicador de Cunha (2018) e acessibilidade metodológica de Sassaki (2009). Os demais espaços em que a autonomia é citada estão relacionados aos funcionários e os princípios da Educação que norteiam as ações pedagógicas da escola-campo (E1E01).

A gestão democrática também é uma intencionalidade de quase todas as escolas-campo analisadas (E1E01, E2E02, E2E03), o que se considera uma aproximação do indicador de gestão participativa trazido por Cunha (2018), tendo em vista que as pessoas participam das decisões pautados pela democracia. Inclusive, a escola E2E01, define a gestão escolar como uma forma de inovação conforme o excerto a seguir:

É uma inovação no ato de administrar, pois se trata de buscar a participação do coletivo, minimizando a hierarquia e o poder individualizado. É o fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (E2E01, 2021, p. 19).

Quanto à inclusão separadamente, destaca-se o excerto a seguir que resume os demais trechos em que a Educação Inclusiva é citada ao longo do texto: "A escola deve promover a formação e o desenvolvimento dos alunos, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável, solidária e fraterna" (E1E01, 2021, p. 11), considera-se essa uma dimensão

de acessibilidade atitudinal tendo em vista que Sassaki (2009) atribui a acessibilidade atitudinal a “realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos [...]” (SASSAKI, 2009, p. 6). Dito isso, em outros excertos a escola demonstra a presença da dimensão de acessibilidade metodológica (SASSAKI, 2009) quando traz que considera todos os diferentes tipos de aprendizagem e refere-se ao atendimento especializado como um serviço que deve proporcionar:

[...] o acesso e condições de uma educação de qualidade, através da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de proporcionar a participação e o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem do aluno (E1E01, 2021, p. 14).

A escola-campo E2E01, por sua vez, traz importantes aspectos inclusivo-inovadores em suas concepções, como por exemplo destaca-se no excerto a seguir:

[...] temos a proposta de construir uma educação libertadora, para uma sociedade crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas, realizada através de experiências propostas aos estudantes que estimulem a construir a sua existência e a do coletivo, contribuindo para formar um homem social, voltado para o seu bem próprio, mas acima de tudo para o bem estar do grupo o qual está inserido (E2E01, 2021, p. 10-11).

Já com relação à escola E2E02, como indicadores de inovação pedagógica, pôde-se encontrar a intencionalidade de promover uma educação transformadora, a gestão democrática (conforme explicitado anteriormente), aproximação de comunidade e escola e a construção coletiva (CUNHA, 2018). Assim como destacou-se o excerto a seguir onde “a escola busca uma educação humanizadora, transformadora, inclusiva e atualizada, garantindo acesso a todos, propiciando a interação do aluno no processo ensino-aprendizagem” (E2E02, 2021, p. 9), considerando tal afirmação como um aspecto da acessibilidade atitudinal (SASSAKI, 2009).

Na escola E2E03, como indicadores de inovação pôde ser encontrado o estímulo à criatividade e gestão democrática. O documento também entende que a escola é um espaço de criação de espaços de cidadania e valorização da vida. A criticidade e a reflexão também estão presentes no documento, assim como o protagonismo discente, formando indivíduos participativos, solidários e atuantes na sociedade como um todo (CUNHA, 2018), conforme consta no seguinte excerto,

[...] torna-se imprescindível que a escola oferte a esses sujeitos a possibilidade de desenvolver habilidades, competências, valores sociais, morais e afetivos indispensáveis para aflorar o seu protagonismo na sociedade, atuando como um cidadão autônomo, crítico, participativo, capaz de propor mudanças (E2E03, 2019, p. 8).

Embora seja um PPP incompleto, pois este havia páginas faltantes, pôde ser extraído dezoito excertos do documento vinculados a temáticas de inovação, seis vinculados a temáticas de inclusão e dois vinculados temáticas inclusivo-inovadoras, tais como quando a escola afirma alicerçar o fazer pedagógico em uma educação de qualificada socialmente e “[...] que visa a inclusão, respeita a diversidade, considera os aspectos de sustentabilidade na busca de formar uma sociedade mais igualitária e democrática, a qual possibilita a construção de um mundo mais justo” (E2E03, 2019, p. 9).

Além desses pontos, cabe ressaltar que a escola E2E03 pontua sua intencionalidade de valorizar a vida no campo, derrubar a ideia de que os estudantes devem estudar para sair do campo, assim como enaltecem a cultura local, explicitando, inclusive, que os projetos devem partir do contexto de inserção da escola, como mostra-se a seguir:

A cultura local é valorizada e proporciona aos educandos condições de optarem, como cidadãos, sobre o lugar onde desejam viver, e inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo. O currículo é desenvolvido considerando vivências e experiências do estudante, através do desenvolvimento das habilidades, competências e objetos do conhecimento contextualizados e adequados às peculiaridades locais, contemplando aspectos de vida rural e urbana (E2E03, 2019, p. 5).

No Projeto Político Pedagógico da escola E2E01, o documento traz o que se considera um aspecto da acessibilidade atitudinal (SASSAKI, 2009) de recursos e de currículo, quando afirma que a escola busca “[...] uma sociedade que respeita as diversidades, comprometida, reflexiva, crítica, criativa, democrática, humana e integradora, que pensa no próximo, apesar de todos os problemas sociais, econômicos e políticos” (E2E01, 2021, p. 8). O PPP ainda traz um tópico apenas para a educação especial, em que define a sala de Atendimento Educacional Especializado, afirmando a organização já disposta em lei, como um ambiente complementar da sala de aula comum e não de substituição dela. Também ressalta que os serviços, recursos e estratégias de acessibilidade desses espaços servem para eliminar barreiras e promover a sua participação plena (E2E01).

No PPP da E2E02, por sua vez, o documento afirma buscar uma educação que

tenha, entre outros aspectos, o viés inclusivo, porém em alguns trechos utiliza a palavra integração para se referir às pessoas e sua relação com o ambiente. Entende-se que integrar é diferente de incluir, pois a integração não é para todos e sim para estudantes que possam se adaptar ao ambiente escolar normativo, além de defender a personalização individual do ensino (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012).

A E2E03, faz uma reflexão com base em referencial teórico e cita a inclusão como uma forma de não excluir ninguém do sistema escolar: “Não se trata apenas de garantir acesso a todos os estudantes com alguma necessidade educacional especial, síndrome ou transtorno, mas buscar a aprendizagem de todos os sujeitos matriculados na escola” (E2E03, 2019, p. 18). Além de citar o acesso dos estudantes, a escola também pontua a necessidade de garantir a permanência destes estudantes no ambiente escolar, garantindo atendimento educacional especializado, com foco na autonomia do estudante com deficiência. Pontua-se que tanto as dimensões de acessibilidade (SASSAKI, 2009), quanto os indicadores de inovação pedagógica (CUNHA, 2018) trazem a autonomia ou o protagonismo como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, a escola E2E03 traz a intencionalidade de construir uma visão de educação emancipatória, o que vai ao encontro das ideias trazidas pelo GRUPI, defendidas por Mello e Salomão de Freitas (2017):

A escola é um todo orgânico e como tal sofre constante transformação. Baseados na “ação-reflexão-ação” o currículo é constantemente revisitado pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem que acredita ser a avaliação da práxis a alternativa viável de uma educação emancipatória, que visa o desenvolvimento humano integral (E2E03, 2019, p. 14).

Finaliza-se essa categoria, trazendo a Figura 4 criada no site Wordart¹⁰, que mostra as palavras mencionadas mais de uma vez nos excertos retirados dos PPP.

10 Disponível em: <https://wordart.com/create>.

como expresso nos excertos a seguir: “Laboratório de Informática (em situação precária)” (E1E01, 2021, p. 3); “Ginásio Esportivo com vestuários e com sala de materiais de Educação Física (em situação precária)” (E1E01, 2021, p. 3). Estas informações foram encontradas no tópico “diagnóstico da realidade” do PPP da referida escola e não foram especificados se a precariedade se refere ao espaço físico, aos materiais ou ambos. Se for o caso de ambos, entende-se isso como uma barreira arquitetônica e instrumental (SASSAKI, 2009) que pode vir a atingir tanto estudantes com deficiência, quanto estudantes sem deficiência. A barreira instrumental refere-se a adaptações sobre a maneira como os estudantes podem vir a utilizar os instrumentos necessários para as aulas, inclusive os materiais esportivos (SASSAKI, 2009) e se estes materiais se encontram em forma precária para serem utilizados usualmente, tampouco estarão em condições de adaptações. Já a barreira arquitetônica refere-se à forma como o espaço foi projetado estruturalmente (SASSAKI, 2009), se o ambiente se encontra em forma precária, a utilização deste fica prejudicada.

Já a escola E2E01, citou barreiras de ordem social com relação a comunidade escolar, perpassando por “[...] desajustes familiares, violência, transgressão de valores, além da situação financeira precária de algumas famílias” (E2E01, 2021, p. 6).

A escola E2E01 ainda expressa que possui outras fragilidades como a ausência de compromisso das famílias, indisciplina, violência e desinteresse dos estudantes para com os estudos. Estes itens, no entanto, são expressos como sendo atitudes de alguns estudantes e familiares, não refletindo e definindo a comunidade escolar como um todo. A escola também salienta que para a resolução destes casos, é de suma importância a existência de uma equipe multidisciplinar para atuar juntamente dos professores, funcionários e coordenação pedagógica da instituição.

A escola E2E02, expressa barreiras com relação a resistência de alguns professores com as mudanças, assim como a participação deles na efetivação do PPP e regimento escolar. Os espaços pedagógicos e recursos estão presentes na escola, porém a escola aponta que precisam ser mais utilizados. Estas, no entanto, não são as barreiras mais citadas no PPP. A falta de participação da família é o ponto mais evidente no documento, sendo citado duas vezes, primeiramente quando analisa o processo educacional da escola e depois no marco operacional. A ausência da família no processo de ensino e aprendizagem, pode culminar em outras barreiras apresentadas no documento, tais como, desrespeito dos estudantes, infrequência e evasão. Além destes aspectos, a falta de psicólogos, psicopedagogos e neurologistas também é apontada

pôde ser encontrado e apresentá-la no tópico a seguir de maneira geral.

4.1.8 Considerações acerca das categorias nos Projetos Político Pedagógicos das escolas-campo

Considerou-se que todas as escolas trazem importantes reflexões acerca das temáticas estudadas, ainda que em pouca quantidade. Infelizmente expressões como estímulo à integração escolar ainda são encontradas nos documentos, mesmos aqueles que foram atualizados recentemente. Porém, ao analisar o contexto dessa expressão, entende-se que a escola se referia à inclusão de estudantes com deficiência. Compreende-se que a presença de inclusão e acessibilidade, mostra o compromisso das escolas com estes estudantes, ainda que sejam respaldadas, majoritariamente pela legislação, não trazendo muitas reflexões sobre o assunto ou aspectos muito significativos que pudessem ser associados a todas as dimensões de acessibilidade de Sasaki (2009).

Quanto à inovação pedagógica, acredita-se que os achados foram positivos, pois todos os PPP traziam forte menção a autonomia discente, gestão democrática e protagonismo, indicadores presentes nas reflexões as quais esta pesquisa se respalda (CUNHA, 2018).

Já com relação às barreiras, julgou-se que a estrutura física e falta de comprometimento das famílias, assim como a resistência por parte de alguns professores tornarem-se empecilhos para o processo de ensino e aprendizagem proposto pelas escolas-campo. Resta saber se essas barreiras permeiam também a atuação dos residentes em tais escolas, fato este que pode ser investigado a partir da leitura dos relatórios destes sujeitos que aparece nos tópicos subsequentes.

Entende-se que as escolas participantes do Programa de Residência Pedagógica, no núcleo de Ciências da Natureza, mostraram grande presença de inovação pedagógica em suas páginas, o que nos leva a pressupor que o Programa possa vir a ter diversos aspectos inovadores também nas práticas realizadas pelos residentes nas escolas. Reforça-se então, a necessidade de analisar os projetos institucionais, os relatórios e relatos de experiência dos residentes do RP, assim como o livro da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA, conforme mostramos a seguir.

4.2 Livro do Programa de Residência Pedagógica

Primeiramente, pesquisou-se de modo geral os indícios de inovação pedagógica e

inclusão de estudantes com deficiência em todo documento e posteriormente foram feitos quadros-síntese dos capítulos referentes ao núcleo de Ciências da Natureza. Os quatro capítulos foram esquematizados e separados em categorias e subcategorias organizadas por cores. O método de análise utilizado foi uma aproximação da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016).

Antes de adentrar nos capítulos referentes a Ciências da Natureza, fez-se necessário, ainda no planejamento do projeto da presente dissertação, uma análise preliminar do primeiro capítulo do referido livro, como forma de conhecer o Programa de maneira geral com as mesmas categorias de análise adotadas à *priori* na RIL, havendo a possibilidade de emergirem outras ao longo do tratamento dos dados. A seguir, apresentam-se os resultados dessa análise preliminar.

4.2.1 O Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA

No contexto *multicampi* da UNIPAMPA, a seguir consta a análise do primeiro capítulo do livro “Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA: Formação Docente no horizonte da inovação pedagógica” (MARTINS *et al.*, 2020). Os dados gerais do mesmo podem ser vistos no Quadro 10.

Quadro 10 – Dados gerais do primeiro capítulo do livro

Título	O Programa de Residência Pedagógica da Fundação Universidade Federal do Pampa: construindo caminhos, saberes e fazeres docentes na perspectiva da inovação pedagógica.
Ano	2020
Autoras	MARTINS, Claudete da Silva Lima; BRASIL, Jôse Storniolo.
Temática	Apresentar o Programa da UNIPAMPA, bem como, fazer reflexões acerca dos impactos do mesmo para a comunidade.
Páginas	11-28.

Fonte: Autora (2021)

A análise do capítulo também seguiu uma aproximação ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), sendo utilizadas as mesmas categorias estabelecidas à *priori* anteriormente: 1. Inovação pedagógica; 2. Inclusão de estudantes com deficiência; 3. Barreiras encontradas pelos residentes. Podendo emergir outras à *posteriori*.

Por meio do tratamento dos dados, excluiu-se a categoria 3. Barreiras encontradas pelos residentes, por não haver menção significativa a esta temática no texto analisado.

Também acabou surgindo outra categoria de análise que se considerou pertinente incluir nestes resultados, pois julgou-se importante conhecer a universidade onde o Programa foi inserido, assim como suas propostas e impactos do Programa até então. Portanto, a categoria que emergiu mediante a leitura do texto foi: 3. Contexto e proposta do Programa na UNIPAMPA. A seguir, constam os dados separados nas categorias de análise.

4.2.1.1 Inovação pedagógica

A inovação pedagógica aparece mencionada no título do capítulo como visto anteriormente e se repete ao longo do texto mostrando a quão consolidada é a temática nas pretensões do RP, principalmente quando explicitam que a inovação foi um dos eixos de suporte dele no Projeto Institucional da UNIPAMPA (MARTINS; BRASIL, 2020).

Um dos objetivos que constavam no então Projeto Institucional é a intencionalidade de incentivar a inovação pedagógica (MARTINS; BRASIL, 2020), fazendo alusão à mesma, inclusive, no logotipo do Programa que conta com um livro aberto (Figura 6). O livro, segundo Martins e Brasil (2020), representa a busca pela ultrapassagem de "[...] limites e desafios existentes por meio de uma proposta formativa fundamentada em referenciais teóricos-práticos que buscam promover formação acadêmico-profissional, calcada nos princípios da humanização e inovação" (p. 22).

Figura 6 – Logotipo do Programa de Residência Pedagógica



Fonte: Universidade Federal do Pampa (2019)

Descrição da Figura 6: Logotipo com fundo branco e sem bordas. À esquerda consta o desenho de uma

casa cinza vazada e três bonecos nas cores azul, verde e amarelo com os braços levantados, tais elementos emergem de um livro vazado também na cor cinza. À direita, em letras cinzas o nome "residência pedagógica". Fim da descrição.

A inovação pedagógica também foi tema de capacitações propostas para os preceptores e docentes orientadores como forma de aperfeiçoar práticas pedagógicas, assim como citaram que as propostas do RP na UNIPAMPA tornaram viáveis "processos de formação docente" seguindo os princípios da inovação pedagógica (MARTINS; BRASIL, 2020, p. 26).

Vale ressaltar, que as concepções presentes no capítulo referente à inovação pedagógica, permeiam o que se defende e corrobora-se com Mello e Salomão de Freitas (2017), é um tipo de inovação emancipatória e edificante.

4.2.1.2 Inclusão de estudantes com deficiência

A inclusão aparece de maneira geral citada nos objetivos do Programa na menção ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, assim como a promoção de metodologias baseadas "[...] nas habilidades e competências específicas" incentivando a "[...] promoção de práticas pedagógicas inclusivas" (MARTINS; BRASIL, 2020, p. 21). Também, a inovação citada na categoria anterior, aparece constantemente junto com a inclusão, fazendo alusão ao fato de que o projeto do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA se baseia em práticas que estimulem a inclusão, inovação pedagógica e práticas crítico-reflexivas (MARTINS; BRASIL, 2020).

O projeto *Aprochegar* também traz a inclusão atrelada a formação, voltado para "[...] ações sociais, culturais, formativas e de atenção à diversidade no âmbito da comunidade acadêmica" (MARTINS; BRASIL, 2020, p. 25). Tal projeto, presente na quarta etapa da primeira edição do RP, tinha por objetivo "[...] promover espaços para socializar as experiências, aprendizagens, desafios e entre outros aspectos vivenciados e aprendidos ao longo da trajetória dos participantes do Programa" (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 7).

Embora a inclusão esteja citada de maneira geral, como exposto anteriormente, vale ressaltar que a inclusão de estudantes com deficiência está intrínseca nos objetivos e propostas do Programa estudado, tendo em vista a narrativa trazida pelas autoras de práticas e projetos voltados para a construção coletiva da formação acadêmico-profissional destes discentes. Desta forma, julga-se pertinente trazer a inclusão nesta categoria associada à estudantes com deficiência, embora o texto tenha deixado bastante

abrangente o tipo de inclusão o qual faz menção.

4.2.1.3 Contexto e proposta do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA

Martins e Brasil (2020) trazem logo na introdução, o contexto de inserção do Programa, fazendo uma breve apresentação da UNIPAMPA. As autoras citam que a universidade foi criada em 2008 por meio de uma lei (LEI Nº 11.640/2008) com a intenção de garantir o direito ao ensino superior público, gratuito e de qualidade para a comunidade regional, entre outras intencionalidades.

Ainda, segundo as autoras supracitadas, a região de inserção da UNIPAMPA era "[...] marcada por um baixo desenvolvimento regional de grupos que "historicamente estiveram à margem deste nível de ensino'" (MARTINS; BRASIL, 2020, p. 11) e que tal iniciativa foi bastante desafiadora, mas, ainda assim, aceita pelo presidente da República na ocasião, Luiz Inácio Lula da Silva. As autoras ainda mostram o dado de que a universidade tem trazido um retorno positivo à comunidade da região gaúcha (MARTINS; BRASIL, 2020).

Além de citar o comprometimento da universidade com a formação de profissionais que visem o desenvolvimento regional, nacional e internacional, ainda é mostrada a estrutura *multicampi* da UNIPAMPA que possui 10 *campi* com cursos de diferentes áreas como Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, entre outras (MARTINS; BRASIL, 2020).

As autoras também trazem a estrutura já mencionada anteriormente, citando a carga horária do Programa, assim como estrutura dos núcleos e os *campi* dos quais a primeira edição fez parte, totalizando: seis *campi*, onze licenciaturas e nove núcleos (MARTINS; BRASIL, 2020). Além disso, também citam os cursos de formação fornecidos para professores orientadores e preceptores, assim como o projeto Aproximar, já citado anteriormente, que é um projeto inclusivo-formativo. O mesmo, fundamentou-se na realização de ações culturais e sociais, preocupadas também com a diversidade no âmbito da academia (MARTINS; BRASIL, 2020). Outras ações trazidas foram as cartas dos residentes à comunidade que consistia em expressar suas experiências no RP, aspectos que não puderam ser incluídos em seus relatórios e o livro também foi citado como uma maneira de socializar algumas das atividades realizadas por estes residentes (MARTINS; BRASIL, 2020).

4.2.2 Análise geral dos capítulos de livro

Foram analisados vinte e seis capítulos de livro, escritos pelos quatorze núcleos, além do primeiro capítulo já apresentado nesta dissertação. Foram identificados em apenas nove núcleos os aspectos estabelecidos *à priori*, sendo dois núcleos do *campus* Uruguaiana (Ciências da Natureza e Educação Física), quatro do *campus* Bagé (Letras – Línguas adicionais, Química, Música e Língua Portuguesa), um de São Gabriel (Ciências Biológicas), um de Caçapava do Sul (Ciências Exatas) e um de São Borja (Núcleo Multidisciplinar – Geografia e História).

O núcleo que mais apresentou indícios de inovação seguindo nosso referencial teórico de Cunha (2018) foi o núcleo de Ciências da Natureza, que será detalhado em seguida. Segundo a sistematização dos dados, puderam ser extraídos 66 excertos relacionados a concepções e/ou práticas de regência inovadoras, inclusivas ou inclusivo-inovadoras, porém majoritariamente relacionadas à inovação pedagógica, sendo apenas extraído dois excertos relacionados à inclusão ou temáticas inclusivo-inovadoras.

4.2.3 Detalhamento dos capítulos de Ciências da Natureza

O núcleo RP de Ciências da Natureza do *campus* Uruguaiana, publicou quatro capítulos no livro analisado. O primeiro é um capítulo de autoria de Aria *et al.* (2020). Identificou-se tal capítulo nesta pesquisa como C1CN para fins organizacionais e sua estrutura está exposta de maneira geral no Quadro 11.

Quadro 11 – C1CN

(Continua)

Aria <i>et al.</i> (2020, p. 135-143)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Título:	Mostra pedagógica do Programa de Residência Pedagógica: um relato de experiência sobre a prática inovadora em uma escola rural
Núcleo RP UNIPAMPA:	Ciências da Natureza – Uruguaiana
Qual é o objetivo do texto?	"[...] discutir as experiências do conjunto de nove residentes, uma professora preceptora e uma docente orientadora do referido núcleo quanto à realização de um espaço de Mostra Pedagógica no ambiente de uma das escolas-campo, localizada na zona rural, de tempo integral [...]" (p. 136).

(Conclusão)

Natureza do texto:	Relato de experiência.
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Sim. Os autores atribuem a mostra a uma prática inovadora.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Não.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Não.

Fonte: Autora (2022) com base no texto de Aria *et al.* (2020)

O capítulo começa contextualizando a comunidade escolar e turmas que os residentes atendem em suas práticas, sendo todas do Ensino Fundamental. Os residentes aderiram às oficinas pedagógicas com temáticas variadas, como Paleontologia, Astronomia, *Fake News* por meio de oficinas sobre internet, Igualdade de gênero, entre outras (ARIA *et al.*, 2020).

As turmas em que os residentes estão inseridos são relativamente pequenas, sendo a maior delas com 22 estudantes. Os autores atribuem a pouca quantidade de estudantes às mudanças de residência das famílias impostas pelas trocas de empregos. Dentre os estudantes da escola, os residentes destacam a presença de um estudante com, segundo eles, “necessidades especiais”, sem dar maiores detalhes sobre quais necessidades seriam essas e por qual motivo elas existem (ARIA *et al.*, 2020).

Os autores ainda trazem referencial teórico a respeito de inovação pedagógica e detalham as atividades realizadas durante o período de residência evidenciando os benefícios trazidos pela presença dos residentes na escola (ARIA *et al.*, 2020).

O segundo capítulo do núcleo RP de Ciências da Natureza da UNIPAMPA, *campus* Uruguaiana, é um capítulo de autoria de Nunes *et al.* (2020) que foi identificado como C2CN nesta pesquisa. Sua estrutura está exposta de maneira geral no Quadro 12.

Quadro 12 – C2CN

(Continua)

Nunes <i>et al.</i> (2020, p. 144-156)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Título:	Práticas inovadoras no Ensino Médio desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica

(Conclusão)

Núcleo RP UNIPAMPA:	Ciências da Natureza – Uruguaiana
Qual é o objetivo do texto?	Mostrar atividades inovadoras realizadas no núcleo.
Natureza do texto:	Relato de experiência.
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Sim. O texto todo traz práticas inovadoras realizadas no núcleo.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Não.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Não.

Fonte: Autora (2022) com base no texto de Nunes *et al.* (2020)

Os autores iniciam o texto contextualizando a escola e afirmando que os residentes estão inseridos em turmas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos componentes curriculares de Química, Física e Biologia por meio de duas professoras preceptoras (NUNES *et al.*, 2020).

Nunes *et al.* (2020) apresentam um referencial teórico sobre inovação, interdisciplinaridade e experimentação, assim como também trazem importantes reflexões acerca da prática docente e estímulo à autonomia discente. O capítulo traz diversas atividades realizadas durante o período de residência dos licenciandos, evidenciando a inovação pedagógica na prática com ênfase na experimentação e estimulando a diversidade de metodologias aplicadas em sala de aula (NUNES *et al.*, 2020).

O terceiro capítulo analisado, por sua vez, é de autoria de Silva *et al.* (2020) e nesta pesquisa está identificado como no C3CN, assim como sua estrutura está expressa no Quadro 13.

Quadro 13 – C3CN

(Continua)

Silva <i>et al.</i> (2020, p. 157-168)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Título:	Programa de Residência Pedagógica como processo de formação acadêmico-profissional de professores.
Núcleo RP UNIPAMPA:	Ciências da Natureza – Uruguaiana
Qual é o objetivo do texto?	Mostrar a experiência de preceptoras e docente orientadora.

(Conclusão)

Natureza do texto:	Relato de experiência
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Sim. Todo texto traz menção à Inovação Pedagógica e pontua bastante sobre essa temática.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Não.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Sim. A dificuldade de se adaptar a ser expectadora do trabalho dos residentes.

Fonte: Autora (2022) com base no texto de Silva *et al.* (2020)

Este capítulo é um pouco diferente dos demais, tendo em vista que foi escrito por três professoras preceptoras, um professor preceptor e uma docente orientadora. A temática principal é mostrar a experiência dessas pessoas dentro do Programa de Residência Pedagógica. Outra peculiaridade deste texto, está também no fato de ser uma colaboração entre núcleos, já que uma das professoras preceptoras é do núcleo de Ciências Biológicas do *campus* São Gabriel da UNIPAMPA (SILVA *et al.*, 2020).

As professoras e professor, trazem um rico referencial teórico abrangendo a criação e inserção do Programa, e perfil de ambos os núcleos e escolas que fazem parte. O texto ainda traz reflexões freirianas e concepções sobre formação acadêmico-profissional e inovação pedagógica que dialogam e vão ao encontro do que se defende nesta pesquisa (SILVA *et al.*, 2020). O texto ainda conta com o relato pessoal de Silva *et al.* (2020) trazendo reflexões e detalhes do processo de implementação do Programa em seus contextos de atuação.

Por fim, o quarto capítulo analisado, é de autoria de Rodrigues *et al.* (2020) e está identificado como C4CN. Conforme realizado com os demais capítulos, este está expresso de maneira geral no Quadro 14.

Quadro 14 – C4CN

(Continua)

Rodrigues <i>et al.</i> (2020, p. 169-179)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Título:	Clube de Ciências e experimentação no processo de ensino-aprendizagem: um relato de vivências no Programa de Residência Pedagógica.

(Conclusão)

Núcleo RP UNIPAMPA:	Ciências da Natureza – Uruguaiana
Qual é o objetivo do texto?	Mostrar as práticas desenvolvidas no Clube de Ciências.
Natureza do texto:	Relato de experiência.
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	Sim. Nas práticas desenvolvidas no clube.
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	Não, apenas faz menção à inclusão nas considerações finais, mas de maneira bem superficial.
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	Não.

Fonte: Autora (2022) com base no texto de Rodrigues *et al.* (2020)

Os autores iniciam o capítulo contextualizando o núcleo e a escola de educação básica em que os estudantes estão inseridos (RODRIGUES *et al.*, 2020). Eles atribuem o objetivo da presença dos residentes na escola à possibilidade de promover:

[...] um ensino contextualizado e focado na interdisciplinaridade com estratégias de ensino que visem inter-relacionar e integrar os componentes curriculares Química, Física e Biologia, objetivando que os alunos, por meio dessa interação de teoria e prática (práxis), consigam expressar-se de maneira crítica e reflexiva (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 171).

Após, os autores trazem referencial teórico a respeito do Clube de Ciências e detalham diversas atividades inovadoras para o contexto em que estavam inseridas, realizadas neste importante espaço formativo (RODRIGUES *et al.*, 2020).

A seguir, separados em categorias, estão expressas as análises dos livros com foco no núcleo de Ciências da Natureza, *campus* Uruguaiana, campo de pesquisa da presente dissertação.

4.2.3.1 Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras

Quanto às práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras, puderam ser encontradas em oito núcleos: Língua Portuguesa, Letras – Línguas Adicionais, Núcleo Multidisciplinar – Geografia e História, Ciências da Natureza, Ciências Biológicas, Música, Química e Educação Física.

O núcleo de Ciências da Natureza do *campus* Uruguaiana do Programa de

Residência Pedagógica da UNIPAMPA desenvolveu inúmeras atividades inovadoras, sendo possível separar 64 trechos para análise, em quatro textos.

Nos demais núcleos, pode-se destacar o núcleo de Geografia, por exemplo, onde foram encontrados indicadores de inovação pedagógica de Cunha (2018), como a “Reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade” (CUNHA, 2018, p. 13) quando Cruz (2020, p. 92) cita que a “[...] a inovação das concepções e abordagens pedagógicas acontece por meio desse diálogo entre pesquisas teóricas do campo educacional e a atividade prática”. Além dos fortes indícios de práticas inclusivo-inovadoras, tais como no excerto a seguir:

Não há dúvida alguma que o acompanhamento pedagógico ajude na aprendizagem dos alunos com deficiências e limitações. E esse processo é uma via de mão dupla pois, tanto os alunos quanto os professores residentes em formação ganham com esse processo (CRUZ, 2020, p. 93).

Aqui, a autora traz o processo de acompanhar os estudantes como uma forma de otimização do ensino e aprendizagem. Considera-se que tal acompanhamento pedagógico pode ajudar a quebrar as barreiras metodológicas que são aquelas barreiras que surgem pela falta de acessibilidade no planejamento de sala de aula (SASSAKI, 2009). Além disso, promove a “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender” (CUNHA, 2018, p. 13), pois segundo Cruz (2020, p. 95),

Nessa perspectiva, gerir a diversidade requer que o profissional da educação se disponha a liderar esses processos de mudanças – de uma concepção tradicional para uma concepção inclusiva – para pensar estratégias de respostas voltadas a atender as demandas de aprendizagem dos alunos (CRUZ, 2020, p. 95).

No núcleo de Língua Portuguesa, também foram encontrados aspectos de ruptura de paradigmas (CUNHA, 2018) pontuados pelos próprios autores quando associam esse indicador com a reflexão feita partindo da necessidade destes estudantes (PERES *et al.*, 2020) ao ensinar a língua. O mesmo aspecto de ruptura, trazido do indicador de Cunha (2018), é citado novamente ao longo do texto quando Peres *et al.* (2020) afirmam terem focado no desenvolvimento dos estudantes “[...] a partir da ruptura de velhos paradigmas e da instauração da inovação, considerando a língua em seus usos enquanto unidade de comunicação” (PERES, *et al.*, 2020, p. 51) enquanto residentes atuantes na Educação Básica.

Os autores também incentivaram a criatividade dos estudantes (MONTEZANO *et al.*, 2020). Além disso, destacou-se a ausência de neutralidade em uma educação inovadora: “[...] a inovação não é neutra, pois [...] há concepções teóricas, metodológicas e ideológicas por trás de toda ação inovadora” (MESSA *et al.*, 2020, p. 80).

A acessibilidade de estudantes surdos também é pontuada no núcleo de Música, em que se identificou a presença de uma aluna surda que desencadeou um trabalho sensorial envolvendo “[...] a conexão entre a sensação visual e a auditiva/sensorial/musical [...]” (DUARTE *et al.*, 2020, p. 255) promovendo a inclusão dessa aluna, por intermédio da quebra de barreiras metodológicas definidas por Sasaki (2009), uma vez que toda a turma participou das atividades, havendo estímulos visuais e auditivos.

Atividades sensoriais também foram realizadas para promover a inclusão de estudantes com deficiência no núcleo de Educação Física (BAIRROS *et al.*, 2020). Além disso, também foram notadas dimensões de acessibilidade metodológica e atitudinal definidas por Sasaki (2009) quando na escrita deste núcleo pontuam a forma natural com que a inclusão de estudantes com deficiência ocorreu, assim como o estímulo a autonomia discente, ponto que evidencia a presença de inovação pedagógica nesse núcleo.

Já no núcleo de Ciências da Natureza, apesar de trazer vários indicadores de inovação pedagógica, os capítulos trazem apenas uma vez a inclusão de estudantes com deficiência mencionada e de maneira bastante geral no texto C4CN, conforme apresenta-se no excerto a seguir:

Consideramos a importância das atividades extraclasse como fundamentais espaços de exercício de uma ciência inclusiva integradora e significativa e, dentro desse contexto, identificamos a relevância do PRP como possibilitador de trabalhos com viés inovador, como é o caso do Clube de Ciências realizado na escola-campo (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 178).

Por mais que a inclusão de estudantes com deficiência não tenha sido foco deste capítulo, vale destacar aqui a atividade sensorial realizada pelo grupo, que pode auxiliar nos processos inclusivo-inovadores. A atividade em questão, relatada por Rodrigues *et al.* (2020), envolvia colocar as mãos dentro de uma caixa e adivinhar o que havia dentro, estimulando a percepção tátil; após, sentir o cheiro de alimentos do seu cotidiano e identificá-los, estimulando o olfato; também houve o estímulo gustativo por meio de alimentos doces e salgados; e estímulo sonoro por meio da reprodução de sons. Após

essa atividade, os estudantes também precisaram associar essas percepções a partes do corpo humano, por exemplo, paladar/boca.

Considera-se imprescindível pontuar essas temáticas e a ausência de menção no livro também é um dado importante que ratifica a necessidade de analisar também os relatórios dos residentes e demais documentos foco da pesquisa.

Como pôde ser visto anteriormente, foram encontrados diversos indicadores de inovação nos textos trazidos, destaca-se principalmente a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender devido à diversidade de atividades realizadas, o que também levou a outro indicador que é “reorganização da relação teoria/prática” (CUNHA, 2018, p. 13). Um excerto do texto C4CN exemplifica isso:

[...] reafirmamos a importância da relação teórico-prática, que envolveram estudantes e bolsistas-residentes na sua formação escolar e acadêmico-profissional, estreitando relações entre a Universidade e a Educação Básica. Nas diferentes atividades, os alunos demonstraram curiosidade, interesse, protagonismo, e seus conhecimentos foram ampliados (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 177-178).

Além disso, o incentivo a autonomia dos estudantes também esteve presente nos textos de Ciências da Natureza, como o de Nunes *et al.* (2020), conforme expresso no excerto a seguir:

Promover e possibilitar a autonomia do aluno é uma das formas de garantir a absorção do conhecimento por meio de diálogos e discussões de forma coletiva e interativa, visto que é imprescindível a troca de conhecimentos. A participação do coletivo garante uma maior atenção por parte dos alunos e uma maior vontade de expressar suas ideias (NUNES *et al.*, 2020, p. 146).

O estímulo ao protagonismo é um indicador de inovação muito importante trazido por Cunha (2018), tendo em vista que se defende nesta pesquisa a inovação pedagógica num sentido emancipatório e edificante (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017), estimulando a autonomia discente. Além disso, vale trazer aqui o registro das concepções das professoras preceptoras e coordenadora que escreveram o capítulo C3CN:

Os princípios comuns que perpassam as nossas práticas educativas e nos quais acreditamos como docentes que somos, são: seriedade, responsabilidade, protagonismo, reflexividade, coletividade, inovação, provocação, interação, relação teórico-prática, dialogicidade, respeito, ética, estética, compromisso social, entre outros (SILVA *et al.*, 2020, p. 167).

É importante conhecer o que as preceptoras entendem por suas práticas

educativas e compreender que parte da inovação pedagógica presente no RP, vem também do trabalho desenvolvido por elas em sala de aula, nos planejamentos e estudos junto aos residentes.

Esses são apenas alguns exemplos encontrados nos excertos dos textos de Ciências da Natureza. Na sequência, apresentam-se as barreiras encontradas no decorrer dos textos.

4.2.3.2 Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas

De maneira geral, nos capítulos relacionados à CN, campus Uruguaiana, puderam ser extraídos quinze excertos nessa categoria, sendo sete deles sobre o contexto das escolas-campo, cinco sobre barreiras e três relacionados a adaptações.

Quanto ao contexto das escolas-campo, todos os textos definiram esse item de maneira bem detalhada, contendo número de funcionários e região em que as escolas estavam inseridas, o que ajuda bastante na análise dos dados, pois considerou-se importante conhecer o meio em que essas atividades estão sendo desenvolvidas. Silva *et al.* (2020) define os estudantes como participativos e assíduos na escola no núcleo de CN, o que é um aspecto positivo para poder trabalhar temáticas inclusivo-inovadoras.

No núcleo de Língua Portuguesa, destacou-se a estrutura das escolas-campo, que conforme Peres *et al.* (2020, p. 43) destaca que havia “[...] insuficiência de recursos financeiros para a manutenção dos prédios diante do número de alunos [...]” e o fato de se tratar de uma comunidade escolar carente. Outro trecho do mesmo núcleo, mas no texto de Montezano *et al.* (2020) mostra outras dificuldades:

Escolas sucateadas, professores fragilizados, alunos sem condições mínimas de aprendizagem, vítimas de lares desfeitos, são realidades constantes que vivenciamos no período em questão. Realidade essa que seria impossível de ser vivenciada em um estágio curricular de apenas dois meses (MONTEZANO *et al.*, 2020, p. 61).

Conforme mostra a citação anterior, foram diversas dificuldades vistas pelos residentes, porém a experiência de ter vivenciado esta realidade também acaba por se encaixar em uma contribuição para a formação acadêmico-profissional dos residentes, pois eles afirmam que não conseguiriam ter essa experiência durante a graduação se não fosse no RP.

Como dificuldade e/ou desafio, surgiram questões de autoridade dos residentes

que não conseguiam fazer com que os estudantes saíssem da posição de apenas obedecer e acostumados demais com a forma tradicionalmente trabalhada, mas essa barreira foi resolvida por meio do diálogo e relação de confiança (GOULART *et al.*, 2020). No excerto a seguir, apresenta-se o trecho na íntegra:

No início, não foi uma tarefa fácil, pois em sua maioria estavam acostumados apenas a obedecer, sem entender o propósito da ordem. Isso foi sendo desconstruído desde o primeiro dia de aula com uma proposta de diálogo e confiança (GOULART *et al.*, 2020, p. 36).

Já no núcleo de Línguas Adicionais, as dificuldades foram além da interação residente-estudante. Foram listadas dificuldades dos próprios estudantes da educação básica com relação ao conteúdo, o que acabou norteando as práticas dos residentes, pois as aulas passaram a ser planejadas a partir das dificuldades apresentadas. Além disso, os residentes relataram não terem conseguido introduzir atividades diferenciadas no contexto em que estavam inseridos (LEMOS *et al.*, 2020).

No curso de Música, a presença de uma aluna surda foi listada como uma dificuldade inicial, uma vez que a residente não havia tido a experiência de ensinar música para alguém que não conseguia ouvir. Tal “dificuldade”, tirou a residente de sua zona de conforto e fez com que ela desenvolvesse metodologias inovadoras já citadas anteriormente que traziam como ponto principal a exploração de sentidos (DUARTE *et al.*, 2020). Importante trabalhar as dimensões de acessibilidade com os residentes, pois esse recurso não apenas beneficia pessoas com deficiência, é importante pensar a educação, o ensino e a aprendizagem para todos.

Foram listados em três textos de Ciências da Natureza, *campus* Uruguaiana, algum tipo de desafio, seja ele direto ou indireto. No texto C1CN, Aria *et al.* (2020) afirma que “[...] exercer a profissão de professor é um desafio, pois demanda criatividade, estudo e, principalmente, didática para mediar o conhecimento, que, muitas vezes, é abstrato e não chama a atenção do educando” (ARIA *et al.*, 2020, p. 137). O texto C2CN citou brevemente que os estudantes trabalhavam nos outros turnos e que por vezes aparentavam estar cansados e desmotivados, mas que receberam bem a atividade proposta por eles (NUNES *et al.*, 2020).

No texto C3CN, as barreiras foram citadas em dois momentos. O referido texto foi escrito por Silva *et al.* (2020) e tinha como foco a experiência das professoras-preceptoras e da docente orientadora do núcleo. A primeira dificuldade trazida, foram as diferenças

entre o RP e o PIBID, programa em que uma preceptora já havia atuado anteriormente:

No PIBID, embora os bolsistas estivessem o tempo todo participando e colaborando tanto no planejamento como na execução das atividades, eu era a professora regente e me sentia protagonista desses momentos de partilha. No PRP, passadas as primeiras fases de formação e ambientação, quando os residentes assumiram a sala de aula, assumiram 'meu' lugar (SILVA *et al.*, 2020, p. 161).

Essas diferenças, levaram à segunda barreira encontrada, que é o fato das professoras se colocarem como coadjuvantes em um espaço que antes eram protagonistas: a sala de aula. Houve a dificuldade de se colocar nos bastidores em um primeiro momento, conforme mostra-se no excerto a seguir:

A princípio, foi conflitante ser apenas uma telespectadora do planejamento feito em conjunto. Esse papel de observar e contribuir incomodava-me, uma vez que sempre fui muito ativa e inquieta. Foi necessário (re)pensar meu papel enquanto preceptora, oportunizando o protagonismo dos docentes em formação (SILVA *et al.*, 2020, p. 161).

Dentre as alternativas encontradas para quebrar essas barreiras encontradas, esteve a reflexão e adaptação do seu trabalho docente em sala de aula, Silva *et al.* (2020, p. 163) afirmam que “as inquietações do início deram espaço para estabelecer novas parcerias dentro da sala de aula, possibilitando-me estudar, orientar, auxiliar, rever, provocar, inovar, aprender, etc”. Sendo assim, logo as inseguranças deram lugar à motivação de trabalhar em conjunto com os residentes (SILVA *et al.*, 2020).

Se por um lado essas barreiras foram pouco pontuadas nos textos, por outro, as contribuições do RP também estiveram presentes no núcleo de CN da UNIPAMPA, *campus* Uruguaiana, conforme mostra-se a seguir.

4.2.3.3 Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar

Diversas contribuições puderam ser notadas nos quatro textos, especialmente nos quatro capítulos de CN, puderam ser extraídos dezoito excertos, sendo oito relacionados diretamente às contribuições para as escolas e dez relacionados às contribuições para os residentes. Considera-se, no entanto, que essas contribuições são uma troca, pois o que contribui para escola, acaba contribuindo para os residentes e vice-versa.

Antes de adentrar nos textos do núcleo de Ciências da Natureza da UNIPAMPA *campus* Uruguaiana, a seguir apresentam-se alguns excertos retirados de textos do

núcleo de Língua Portuguesa do *campus* Bagé. Segundo Goulart *et al.* (2020, p. 39-40),

[...] foi possível perceber de uma forma mais natural os desafios impostos pela realidade escolar e as possibilidades de resolução de tais desafios, quando isso foi possível. Mais importante do que isso foi talvez problematizar situações, analisar o funcionamento da escola em sua complexidade de que a questão da autoridade é uma pequena, mas importante parte.

Quanto às contribuições do RP para a formação acadêmico-profissional dos envolvidos nos textos do núcleo RP de CN em Uruguiana, as contribuições para os residentes variam desde aprender novas metodologias até a vivência na escola-campo, experiência de regência e aprendizados na troca em sala de aula. Aria *et al.* (2020), por exemplo, afirmaram que o RP “[...] proporciona troca de ideias e saberes específicos da área do conhecimento constantemente” (ARIA *et al.*, 2020, p. 142). Já quanto às contribuições referentes à escola-campo, são mais voltadas ao aprendizado do conteúdo em sala de aula (ARIA *et al.*, 2020; NUNES *et al.*, 2020; SILVA *et al.*, 2020).

Silva *et al.* (2020) afirmam que “o Programa movimenta a escola, os estudantes sentem-se motivados, as atividades desenvolvidas pelos residentes têm sido inovadoras e facilitam o processo ensino-aprendizagem”. Outro excerto que vale destaque refere-se ao texto de Aria *et al.* (2020) que diz o seguinte:

A parceria escola-universidade é necessária em todos os educandários, e a equipe da escola-campo do meio rural de turno integral sente-se privilegiada em participar desse Programa, que, sem dúvida, é de uma relevância ímpar e que faz a diferença na vida de todos os envolvidos (ARIA *et al.*, 2020, p. 142).

Esses trechos são bastante motivadores, pois evidenciam a presença de inovação pedagógica, assim como mostram a importância do diálogo entre universidade e escola, uma importante contribuição para a formação acadêmico-profissional destes licenciandos, preceptoras, docentes orientadoras, estudantes e contexto escolar como um todo.

Ainda, segundo os autores, a inserção do RP foi “[...] de grande valia para bolsistas-residentes, professora preceptora, demais profissionais das escolas-campo e a comunidade” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 178) e, sendo assim, os autores constataram a “[...] importância de projetos inovadores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 178). A seguir, apresenta-se as considerações gerais dos textos de Ciências da Natureza com base nas categorias de análise acima detalhadas.

4.2.4 Considerações gerais acerca dos achados no livro do RP

Os objetivos da UNIPAMPA em trazer a inovação e principalmente a discussão sobre práticas inclusivas e crítico-reflexivas, agregou bastante significado ao Programa inicialmente visto como uma ameaça à autonomia das universidades (GUEDES, 2019). A julgar pela análise preliminar do primeiro capítulo, esperou-se grandes contribuições do RP à formação acadêmico-profissional, uma vez que as atividades mencionadas são apenas um recorte do que foi realizado ao longo da primeira edição (MARTINS; BRASIL, 2020).

Mediante as análises relacionadas ao primeiro livro e mais precisamente do núcleo de Ciências da Natureza do *campus* Uruguaiana, entende-se que o Programa de Residência Pedagógica tem proporcionado a criação de espaços ricos em aprendizado e impregnados de inovação pedagógica, porém, até então, não se identificaram muitos aspectos inclusivos, sendo encontrada apenas a citação já trazida no item 4.2.3.1 que diz respeito às atividades extraclasse serem um incentivo à inclusão.

Pôde-se também ter uma visão mais ampla dos impactos do Programa para a inovação pedagógica, que se consolidou como no viés de Cunha (2018). No entanto, com relação à inclusão de estudantes com deficiência, os achados não foram tão grandes quanto imaginava-se anteriormente. Se for olhar para o livro como um todo, percebem-se contribuições em alguns núcleos por conta da presença de estudantes com deficiência no contexto escolar, mas no núcleo de Ciências da Natureza, essas evidências não puderam ser encontradas com tanta facilidade. Manteve-se, então, necessário que outros instrumentos fossem analisados, conforme apresenta-se a seguir.

4.3 Projetos Institucionais do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA

O Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA foi construído coletivamente, conforme os próprios projetos descrevem. No Edital Nº 06/2018 da CAPES, consta a intencionalidade do órgão de fomento em receber projetos inovadores a serem implementados nos cursos de licenciatura do país (BRASIL, 2018b). Sendo assim, era importante que as universidades fizessem projetos contemplando a inovação. Com isso, a UNIPAMPA propôs seu primeiro projeto em 2018, delimitando o tipo de inovação pedagógica que defende. Igualmente, em 2020, já na segunda edição, a universidade propôs seu segundo projeto institucional. Ambos foram submetidos a análise

utilizando as três categorias de análise estabelecidas *à priori*, no entanto, por se tratar de um planejamento, a segunda categoria “Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas” foi excluída.

Sendo assim, a seguir detalha-se os dados gerais de cada Projeto Institucional e em seguida apresentam-se os achados nas duas categorias de análise remanescentes: 1. Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras; 2. Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar.

4.3.1 Primeira Edição: análise do Projeto Institucional – E1PI

O E1PI foi redigido, segundo o próprio documento, coletivamente em 2018 e justifica sua adesão ao Programa na intencionalidade de melhorar a qualidade de ensino e formação de docentes. O projeto especifica o objetivo de cada um dos núcleos, porém, nesta dissertação detalha-se o núcleo de Ciências da Natureza, *campus* Uruguaiana.

O referido núcleo, dispunha de vinte e seis bolsas para licenciandos e nenhum residente voluntário. Houve três escolas participantes e quatro preceptores, pois em uma delas havia duas professoras que dividiram a preceptoría. Quanto aos coordenadores de área, houve três docentes da UNIPAMPA *campus* Uruguaiana, porém o documento não especifica se eles atuaram de forma voluntária ou com recebimento de bolsa.

O planejamento apresentado referia-se a quatro núcleos, todos da mesma área, contemplando os componentes curriculares de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química. O planejamento da área trazia, então, como objetivo geral:

Possibilitar espaço-tempo de formação acadêmico-profissional a discentes-residentes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química, Física, Ciências da Natureza e Ciências Exatas da UNIPAMPA e as escolas-campo, no sentido de estabelecerem relação teórico-prática de saberes-fazeres necessários à prática educativa inovadora e crítico-reflexiva (E1PI, 2018, p. 13).

Neste primeiro objetivo, já consegue-se compreender o viés de inovação presente neste planejamento, tendo em vista que apresenta o indicador de “reorganização da relação teoria/prática” (CUNHA, 2018, p. 13). Essa análise, está detalhada posteriormente na descrição geral do E2PI.

4.3.2 Segunda Edição: análise do Projeto Institucional – E2PI

Assim como o primeiro projeto, o segundo também traz que foi construído coletivamente e nos esforços para melhoria do sistema de ensino público (E2PI, 2020). De maneira conceitual, os projetos são bem parecidos, trazendo aspectos de inovação e objetivos semelhantes em ambas as edições, o que difere é a estrutura organizacional dos subprojetos como apresenta-se em seguida.

No E2PI, o planejamento analisado contemplou os componentes curriculares Matemática, Física e Química. No núcleo de Ciências da Natureza do *campus* Uruguiana, houve a presença de quatro coordenadoras de área, docentes do referido *campus*, no entanto, apenas uma delas recebia bolsa e as demais atuavam voluntariamente no núcleo. Com relação às bolsas dos residentes, nesse projeto institucional estavam previstas vinte e quatro bolsas, uma diminuição de duas bolsas com relação ao E1PI. Também houve a presença de seis residentes voluntários, um aumento de 100%, tendo em vista que no primeiro projeto não houve residentes atuando sem bolsa.

O planejamento do subprojeto não apresenta um objetivo geral, apenas objetivos específicos. O primeiro objetivo específico já traz um panorama do que se pode esperar do planejamento desse subprojeto: “Contribuir para que os licenciandos dos cursos de Física, Química, Matemática e Ciências da Natureza fortaleçam a concepção interdisciplinar nos processos de ensino-aprendizagem de física, química e matemática” (E2PI, 2020, p. 15).

A seguir, apresentam-se os achados separados nas duas categorias de análise utilizadas para sistematização dos dados.

4.3.3 Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras nos Projetos Institucionais

No E1PI puderam ser extraídos vinte e três excertos relacionados apenas sobre inovação pedagógica, enquanto de inclusão apenas um. Já temáticas inclusivo-inovadoras foram encontradas em dois momentos no texto. No E2PI, por sua vez, foram extraídos vinte e nove excertos relacionados à inovação pedagógica, um sobre inclusão e dois envolvendo temáticas inclusivo-inovadoras. Estes números, no entanto, são referentes ao documento completo. No recorte de Ciências da Natureza, a quantidade é de seis excertos para inovação pedagógica no E1P1 e sete no E2PI. No que diz respeito à inclusão, nenhum excerto foi retirado do texto, pois não houve menção à inclusão e acessibilidade no núcleo em específico.

Destaca-se que, apesar de não haver menção à inclusão e acessibilidade no que diz respeito ao núcleo de Ciências da Natureza, tem dois excertos relacionados nos dados gerais do Programa. Um deles é referente ao objetivo geral do RP na UNIPAMPA que diz:

Possibilitar espaço-tempo de formação acadêmico-profissional a residentes, preceptores/as e orientadores/as dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA e das escolas-campo, no sentido de estabelecer relações teórico-práticas de saberes-fazer necessários à prática educativa inovadora, crítico-reflexiva e inclusiva (E1PI, 2018, p. 2).

Logo, compreende-se que a intencionalidade do E1PI é trazer temáticas inclusivo-inovadoras para as práticas de regência dos residentes, pois, além deste objetivo geral, ainda consta nos objetivos específicos o desejo de que os residentes tenham “[...] participação no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas” (E1PI, 2018, p. 2), o que leva a dimensão de acessibilidade metodológica (SASSAKI, 2009) e aos indicadores de mediação e “[...] perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida” (CUNHA, 2018, p. 16). A perspectiva orgânica, por sua vez, está ligada ao indicador de gestão participativa, assim como Cunha (2018) pontua, “[...] pois requer uma forma de pacto entre professor e alunos e desses entre si, no que se refere às regras do trabalho pedagógico, incluindo sua avaliação” (CUNHA, 2018, p. 16).

Um dos pontos fortes, que evidencia a autonomia da própria universidade com relação a proposição do projeto, é o último objetivo específico que se refere à BNCC: “Refletir sobre a atual política curricular e seus desafios para implementação e atuação, com uma perspectiva emancipatória” (E1PI, 2018, p. 13). Nesse sentido, além de contemplar uma concepção de inovação defendida nesse trabalho, também se evidencia o olhar crítico da universidade perante a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC, como já visto anteriormente, é um documento de caráter normativo, escrito de cima para baixo (CESCHINI *et al.*, 2022) e é importante que haja um olhar crítico sobre este instrumento normativo.

Na Figura 7, criada no site *Wordart*, são apresentadas as palavras com maior incidência nos projetos institucionais no que diz respeito à presente categoria de análise.

Desenvolver intervenções didático-pedagógicas para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas-campo [...] Reconhecer e valorizar as escolas públicas como espaços de formação docente e de construção de saberes e fazeres, tanto pelos profissionais que nelas atuam, quanto pelos licenciandos/as residentes (E1PI, 2018, p. 2).

Já as contribuições para os residentes estiveram presentes em seis excertos, tais como: “Contribuir na formação acadêmico-profissional dos/as residentes, oportunizando sólida formação docente [...] Contribuir para o aprimoramento dos estágios curriculares obrigatórios a partir das experiências do Programa de Residência Pedagógica” (E1PI, 2018, p. 2). Já no E2PI, treze contribuições para as escolas-campo, como o fato do Programa poder proporcionar

[...] espaços de formação (continuada) acadêmico-profissional a todos os professores/as das escolas envolvidas, valorizando e estimulando a prática de atividades interdisciplinares na perspectiva da inovação pedagógica e o protagonismo dos estudantes, por meio de metodologias que contribuam para inovação pedagógica ativas (E2PI, 2020, p. 6).

Quanto às contribuições para os residentes, houve nove ocorrências, como no excerto que afirma que a “vivência do Programa Residência Pedagógica na prática dos cursos de licenciatura proporciona aos acadêmicos uma ambientação e imersão na docência e propicia o desenvolvimento de práticas inovadoras através da regência” (E2PI, 2018, p. 5). No entanto, compreende-se que tanto as contribuições para a comunidade escolar, quanto para os residentes, são uma via de mão dupla, uma troca de experiências que agrega para ambos os lados, como mostrado no excerto abaixo que afirma que o RP pode:

Oportunizar ações de formação para aos residentes, visando estimular práticas e espaços que favoreçam a escrita científica para divulgação do que será realizado ao longo da execução do Programa, bem como atividades formativas que sirvam de suporte teórico/metodológico para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na escola-campo (E2PI, 2020, p. 4).

Esses dados são referentes aos documentos completos, mas no que diz respeito apenas a Ciências da Natureza os números são outros. No recorte relacionado apenas ao subprojeto de Ciências, pôde ser encontrado o excerto a seguir:

Na concepção da proposta, indica-se a superação do modelo da racionalidade técnica. Nesse sentido, busca-se a construção do saber dos residentes para

aplicação na educação básica a partir da contextualização da realidade social, dos pressupostos da interdisciplinaridade, da relação teoria e prática, interação entre os sujeitos que vivenciam os espaços da escola-campo e universidade (E2PI, 2020, p. 16).

Tal excerto, já mostra, mais uma vez, a intencionalidade do Programa em quebrar a ideia de inovação tecnicista, assim como vai ao encontro do indicador de inovação referente a “reorganização da relação teoria-prática” (CUNHA, 2018, p. 13).

No mesmo viés de contribuições, também pôde-se extrair o excerto a seguir, referente ao período de imersão e regência orientada, presentes no Módulo III do Programa de Residência Pedagógica, onde o planejamento esperava que os residentes tivessem um:

[...] ambiente propício para vivenciar intensamente o cotidiano escolar, em que vivenciem a oportunidade de experimentarem novas metodologias, com base nas observações e planejamentos realizados em colaboração com os professores preceptores e orientadores. Assim, as dificuldades e desafios encontrados serão abordados em conjunto com o grande grupo, mas sempre sendo priorizado o protagonismo dos residentes e dessa forma os auxiliem a desenvolver a sua autonomia (E2PI, 2020, p. 16).

Tanto no primeiro excerto, quanto no segundo, encontram-se informações que pudessem ser associadas aos indicadores trazidos por Cunha (2018), entendendo que esta contribuição também possui inovação pedagógica, seguindo o indicador de estímulo à autonomia e ao protagonismo discente (CUNHA, 2018).

Na Figura 8, feita no site *Wordart*, constam as palavras mais presentes nos excertos relacionados às contribuições do RP para a comunidade escolar.

pedagógica que vão muito além da mera inserção de tecnologias no cotidiano escolar, pois articulam referenciais teóricos de inovação pedagógica em uma perspectiva emancipatória (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017) e que estimulam a autonomia, protagonismo, mediação e gestão participativa (CUNHA, 2018).

Infelizmente, notaram-se poucas citações inclusivo-inovadoras, sendo duas no E1PI e uma no E2PI. Até mesmo as práticas inclusivas isoladamente foram escassas, sendo uma em cada projeto, isso faz manter-se a necessidade de analisar os relatórios da primeira edição do Programa, assim como os relatos de experiência da segunda edição, conforme apresenta-se a seguir. Não limitar os resultados a apenas alguns instrumentos de coleta de dados, dá maior segurança em afirmar a presença ou ausência destas temáticas no Programa.

Quanto às contribuições para a formação acadêmico-profissional, encontram-se diversas menções, sendo seis na primeira edição e nove na segunda, na esperança de que o Programa pudesse contribuir para os residentes, tendo em vista que os projetos precederam as práticas. As contribuições, não surpreendentemente, trazem também aspectos inovadores, tais como, o estímulo ao protagonismo discente, assim como a reorganização da relação entre teoria e prática (CUNHA, 2018). Resta saber se essas contribuições planejadas nos projetos institucionais, puderam ser encontradas nas práticas de regência dos residentes. Vale ressaltar também que os planejamentos que constavam no E2PI sofreram alterações e adaptações por conta da pandemia de COVID-19 que colocou o sistema educacional em Ensino Remoto Emergencial. A seguir, pode-se conhecer as adaptações necessárias durante este período, assim como as demais análises.

4.4 Relatórios e Relatos de Experiência dos Residentes

Neste tópico apresenta-se o último instrumento de coleta de dados: os relatos de experiência da primeira edição do Programa e os relatos de experiência do Módulo III dos residentes da segunda edição do Programa. Como dito anteriormente, foram sistematizados para posterior análise dezessete relatos de experiência da primeira edição, codificados como E1R01, E1R02..., e assim por diante e vinte e três relatos de experiência do módulo III do Programa, codificados como E2R01, E2R02..., e assim sucessivamente.

Vale ressaltar que o recorte realizado foi referente ao núcleo de Ciências da

Natureza, da UNIPAMPA, *campus* Uruguaiana e o método de análise utilizado foi também uma aproximação da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) seguindo as três categorias de análise: 1. Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras; 2. Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas; 3. Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar.

A seguir, serão detalhadas as edições com características gerais de cada instrumento, seguida da análise separada pelas categorias supracitadas.

4.4.1 Primeira Edição: análise dos relatórios finais

Os relatórios da primeira edição do Programa foram organizados de uma maneira bem sistemática e burocrática, deixando pouco espaço para que os residentes expusessem suas experiências de maneira dissertativa. Este modelo foi disponibilizado pela própria CAPES na primeira edição do programa, conforme apontado durante a defesa da presente dissertação.

A estrutura era iniciada por uma seção com os dados do residente, preceptoria, curso, escola-campo, entre outros itens de identificação. Como primeiro tópico a ser preenchido, havia um quadro com o Plano de Atividades com quatro quadros a serem preenchidos. O primeiro quadro era referente a regência escolar, com o mínimo de cem horas a serem realizadas, em que o residente deveria especificar a atividade, o período de realização dela, a escola onde foi realizada e a carga horária.

Após, os residentes deveriam preencher um segundo quadro com informações referentes a atividades do Programa que foram desenvolvidas na escola, porém exteriores à sala de aula. As informações solicitadas sobre estas atividades foram: descrição da atividade, período de realização e carga horária. O tempo previsto para estas atividades era de 220 horas.

No terceiro quadro, os residentes também deveriam descrever as atividades, indicar o período de realização e a carga horária. Este quadro, porém, referia-se às atividades realizadas na UNIPAMPA e deveria contemplar cem horas de trabalho.

O quarto e último quadro do planejamento das atividades, pedia as mesmas informações sobre descrição, período e carga horária das atividades, desta vez, realizadas em outros espaços, como feiras, por exemplo.

Após essa sistematização dos planejamentos, os residentes deveriam redigir seus relatórios com os itens de identificação, regência escolar com as informações de

descrição da atividade, período de realização, carga horária, conteúdos trabalhados e metodologias utilizadas. Informações como turma, ano e quantidade de estudantes também deveriam ser colocadas neste espaço. Após, o residente deveria descrever as atividades realizadas na escola, também em um quadro, indicando a descrição, período e carga horária também.

Além destes quadros, os residentes deveriam escrever apenas sobre o momento de ambientação e conhecimento da escola-campo. Também havia um campo para métodos de avaliação, socialização (eventos e escritas realizadas sobre a experiência no RP) e considerações finais onde os residentes fizeram um breve apanhado sobre a experiência de participação no Programa de Residência Pedagógica em si, incluindo o período de regência.

No total, foram sistematizadas 241 páginas, divididas por 17 relatórios redigidos por diferentes residentes do núcleo. Cada relatório tinha, em média, 14 páginas. A seguir apresentam-se os dados gerais dos relatos de experiência da segunda edição do Programa no núcleo de Ciências da Natureza.

4.4.2 Segunda Edição: análise dos relatos de experiência

Os relatos de experiência da segunda edição do Programa pareciam seguir um modelo mais abrangente que permitia maiores reflexões e não se atentava tanto a burocracias como período, plano de atividades e carga horária mínima ou máxima.

Desta forma, os relatos possuíam a seguinte estrutura: primeiramente, havia um campo para colocar dados de identificação do residente, núcleo, preceptor, docente orientador etc.; título do relato de experiência, resumo com os principais pontos da escrita, palavras-chave, introdução com presença de referencial teórico conceitual, desenvolvimento (que poderia ou não ter vários subtítulos), considerações finais e referências consultadas e citadas durante os relatos. Por fim, os residentes deveriam assinar uma autorização de uso dos relatórios pela CAPES, sob responsabilidade da docente orientadora do núcleo.

Tal estrutura, oportunizou uma maior reflexão sobre as práticas. No total foram 196 páginas sistematizadas, em vinte e três relatos de experiência de diferentes residentes no módulo III, uma média de oito páginas por relato (contando dados de identificação, referências e autorização).

Todos esses relatos e relatórios estão expressos nas três categorias de análise

que se apresentam na sequência.

4.4.3 Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras

Esta categoria pôde se encaixar em quatorze relatórios da primeira edição, totalizando 57 excertos de texto, e em 21 relatos de experiência da segunda edição, com um total de 67 excertos de texto, do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA, núcleo Ciências da Natureza, *campus* Uruguaiana.

As Metodologias Ativas estiveram presentes nos relatos dos residentes E2R02, E2R08 e E2R18. Os princípios que permeiam as Metodologias Ativas são diversos: o primeiro deles é que o estudante é visto como protagonista; o professor, por sua vez, é visto como mediador do conhecimento; além disso, tais metodologias estimulam a autonomia, a reflexão, a inovação, o trabalho em equipe e a problematização (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Considera-se o emprego dessas metodologias como uma prática de regência inovadora, uma vez que os princípios elencados por Diesel, Baldez e Martins (2017) vão ao encontro do indicador de inovação de estímulo ao protagonismo (CUNHA, 2018) e possui traços de dimensão de acessibilidade metodológica conceituada por Sasaki (2009), tendo em vista que essa dimensão se refere a adaptação de metodologias de acordo com os estilos de aprendizagem dos estudantes.

Os três momentos pedagógicos, tanto pelo viés de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), mais voltado ao Ensino de Ciências, quanto pelo viés de Vasconcellos (1992) foram muito utilizados nos planejamentos das aulas de ambas as edições. Os três momentos são: Mobilização do conhecimento, (re)construção do conhecimento e síntese do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009). Considerou-se esta abordagem inovadora, pois leva em consideração o conhecimento prévio dos estudantes fazendo com que eles participem da mobilização, (re)construção e síntese do conhecimento de maneira ativa e autônoma, o que corresponde ao indicador de estímulo ao protagonismo discente, assim como a reconfiguração da relação entre teoria e prática (CUNHA, 2018).

Além das metodologias ativas e os três momentos pedagógicos, tanto no relatório E1R07, quanto nos relatos de experiência E2R13 e E2R15 o uso de artefatos pedagógicos para o ensino de Ciências foram pontuados. Artefatos pedagógicos são “[...] ferramentas de naturezas distintas que são utilizadas a fim de ensinar e apreender diversos conhecimentos” (PINHEIRO; MELLO, 2019, p. 638). Ainda, segundo Pinheiro e

Mello (2019), o emprego de artefatos pedagógicos para o Ensino de Ciências é uma “[...] prática inovadora e crítico-reflexiva [...]” (p. 651). Importante ressaltar também que no estudo supracitado, as autoras utilizaram os três momentos pedagógicos com artefatos pedagógicos, tal estratégia gera uma importante relação com o indicador de estímulo ao protagonismo discente (CUNHA, 2018), tendo em vista que um dos resultados obtidos tem relação com o sentimento de pertencimento dos estudantes em sala de aula, assim como sua participação ativa durante as práticas (PINHEIRO; MELLO, 2019).

A ludicidade foi citada em vários relatos de experiência (E2R01; E2R02; E2R03; E2R04; E2R08; E2R10; E2R14; E2R15; E2R21) e proporcionou experiências enriquecedoras para os residentes e estudantes das escolas-campo. Segundo Luckesi (2014, p. 16), “[...] não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre” e no contexto em que foram adotadas tais atividades no RP, mostraram importantes momentos de interação e inovação pedagógica. Por mais que não se tenha encontrado menção dessa atividade como ferramenta para inclusão de estudantes com deficiência no contexto do RP, pontua-se que Ferreira (2007) afirma que a educação, inclusão e o lúdico estão interligados e proporcionam um ensino-aprendizagem sem preconceitos e desfragmentado, podendo assim, ser utilizada como uma metodologia inclusivo-inovadora.

O relatório E1R01 trazia que o Projeto Político Pedagógico da escola-campo foi escrito por meio de um dossiê socioantropológico realizado pela equipe e os resultados mostraram que a escola em questão busca uma instituição que dialogue e emancipe seus estudantes, que eles sejam protagonistas e participem de maneira ativa. Tal desejo, mostra que as escolas buscam uma educação inovadora na perspectiva dos indicadores de inovação pedagógica de Cunha (2018) que buscam uma educação pautada pela inovação pedagógica crítica-criativa, que vai ao encontro do que se defende nesta pesquisa. O residente E1R01 ainda relatou que gostaria que as experiências vivenciadas no RP pudessem estar mais presentes no curso de graduação o qual frequenta, tais como, as reuniões sobre inovação pedagógica.

Com a análise dos relatórios, pôde-se compreender que o núcleo realizou diversas atividades envolvendo a temática de inovação, como leitura de referencial teórico e reuniões sobre inovação com estudiosos da área (E1R01; E1R02; E1R03; E1R04; E1R06; E1R07; E1R08; E1R09; E1R10; E1R11; E1R12; E1R14; E1R15; E1R17). Vale ressaltar também, que na primeira edição, 12 dos 17 relatórios faziam menção à

participação no Seminário de Inovação Pedagógica da UNIPAMPA (E1R01; E1R02; E1R03; E1R04; E1R06; E1R08; E1R09; E1R10; E1R14; E1R15; E1R16; E1R17), reforçando a presença de inovação nesse núcleo, o que já vinha sendo constatado ao longo de todas as análises, além disso, os aprendizados ao longo do RP, fizeram com que os residentes ultrapassassem os muros das escolas e divulgassem suas vivências não apenas no livro já analisado, como também em seminários, webinários e eventos na área.

Com relação a inclusão de estudantes com deficiência foram encontrados aspectos em oito relatórios da primeira edição: E1R01, E1R03, E1R05, E1R06, E1R09, E1R13, E1R15 e E1R17. Tais aspectos, porém, eram relacionados à acessibilidade arquitetônica e pedagógica (SASSAKI, 2009), pois tratava-se da descrição da estrutura escolar na qual os residentes traziam a sala do AEE como ambiente de aprendizagem e pontuavam recursos de acessibilidade na estrutura física da escola, tais como, banheiros adaptados. Ainda, no relatório E1R13, o residente responsável pela escrita, cita, com pesar, que o curso de Ciências da Natureza deveria pontuar mais sobre práticas inclusivas que o preparasse para a realidade escolar.

Além disso, apenas os relatórios E1R05 e E1R06 citam a presença de estudantes com deficiência, o que faz questionar se esses estudantes realmente não estavam nas escolas ou se apenas não foram descritos nos relatórios. Ainda, sem citar estudantes com deficiência de maneira direta, os residentes E2R04 e E2R05 trazem a concepção de que cada estudante aprende de uma forma diferente, sendo importante fazer adaptações para cada turma para proporcionar um ensino-aprendizagem mais significativo.

Por fim, vale pontuar que o residente E1R03 descreve que participou de um minicurso sobre adaptação curricular, ministrado por uma Educadora Especial, enquanto o residente E1R15 descreve que um dos objetivos do Seminário Inovação Pedagógica, o qual participou como residente, era proporcionar trocas de experiências entre docentes, residentes e auxiliares de inclusão. Então compreende-se que existe a vontade por parte dos residentes de aprofundar-se nessa temática, embora não esteja muito presente nos registros deles.

Na Figura 9, criada no site *Wordart*, são mostradas as principais palavras citadas nos excertos retirados dos textos nesta categoria.

quatro relatórios da primeira edição e dois da segunda edição, diz respeito ao acesso às escolas-campo. Como algumas eram da zona rural da cidade, os residentes e estudantes dependiam de transporte municipal (E1R01; E1R02; E1R03; E1R05; E2R11; E2R19). Além disso, a questão da conexão com a internet durante o Ensino Remoto Emergencial, também foi um problema elencado no relatório E2R18 e no relatório E2R19, conforme consta no excerto a seguir: “[...] como a escola é localizada em zona rural os estudantes têm um acesso limitado à internet, nem todos conseguem acessar e interagir” (E2R19, p. 4).

O Módulo III da segunda edição foi colocado em prática em um momento conturbado para os residentes participantes da segunda edição do Programa de Residência Pedagógica: a pandemia de COVID-19. Essa foi uma das principais barreiras elencadas pelos residentes em seus relatos de experiência. Em contrapartida, as maiores adaptações também vieram da necessidade criada pela pandemia. Os relatórios deixaram bastante explícito que os residentes precisaram adaptar as aulas do presencial para o meio remoto, com uso de tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem, devido às restrições da pandemia.

O residente E2R09 expõe que as adaptações realizadas foram obrigatórias devido a esse período complicado que o mundo enfrentou, o mesmo residente citou que as tecnologias foram uma grande aliada no processo de passar o conteúdo aos estudantes e atribui a utilização das plataformas *Whatsapp* e *YouTube* como uma inovação. Como já foi expresso durante esta dissertação, não se considera o emprego de tecnologias uma inovação por si só (FINO, 2006), mas o emprego delas de maneira contextualizada e necessária como ocorreu em meio a pandemia, onde proporcionou a interação dos estudantes em um contexto que seria inviável ter esse tipo de contato, é de extrema importância e mostra como o sistema de ensino soube se adaptar diante do ocorrido.

Importante não ignorar o fato de que nem todos estudantes tiveram acesso aos materiais por terem uma conexão com internet bastante limitada (E2R18; E2R19). Longo e Carneiro (2022) mostram que o Ensino Remoto Emergencial evidenciou a ausência de acesso a recursos digitais dos estudantes (LONGO; CARNEIRO, 2022). Isso também foi evidenciado pelos residentes em seus relatos de experiência e considera-se uma barreira bem significativa no processo de imersão. As adaptações elencadas, nesses casos, foram substituir a interação via internet por materiais impressos que deveriam ser buscados na escola e devolvidos num intervalo de 15 dias, conforme descreveu a residente E2R07:

[...] nesse contexto da pandemia, escolas e professores estavam divulgando atividades impressas, equivalentes a quinze dias de aula, que foram retiradas da escola de forma ordenada e presencial, e os responsáveis dos alunos retornaram em quinze dias essas atividades (E2R07, p. 4).

Outra barreira citada no relatório E1R05 e no relato de experiência E2R11 foi a falta de recursos que os estudantes dispunham para a realização de atividades práticas, como experimentos e maquetes. As adaptações nesses casos, tornaram as aulas um pouco tradicionais para os estudantes desfavorecidos financeiramente, como o próprio residente pontuou, pois apenas conseguiu substituir as atividades práticas por outras atividades que demandam poucos recursos, como cartazes (E2R11).

O número de estudantes em sala de aula estava reduzido pelo retorno do ensino presencial pós-pandemia, conforme descrevem alguns relatórios. Sendo assim, conforme é descrito nos relatos de experiência E2R14 e E2R20, os residentes foram separados em trios para trabalhar, porém, cada um ia na escola em um dia. Uma metodologia empregada por eles, foi realizar as práticas de regência no laboratório de informática da escola para que os demais residentes pudessem acompanhar a prática, fortalecendo assim o laço e a troca de experiências entre eles (E2R14).

Uma barreira encontrada, pontuada nos relatórios da primeira edição, foi a receptividade de alguns professores e direção das escolas-campo (E1R05; E1R07; E1R08; E1R10; E1R11; E1R12). O E1R05 escreve que é visível o “[...] desconforto que os professores e professoras sentem com a presença de residentes na escola. Se faz necessário trazer para esses sujeitos o que é a residência e o potencial de transformação que este Programa pode apresentar” (E1R05, p. 17). Já o E1R08, traz que o comportamento mudou ao longo do tempo:

A escola, inicialmente, foi muito receptiva com o grupo de residentes designados a ela, porém durante o ano letivo que se seguiu, alguns professores e membros da equipe diretiva tiveram resistência em nos aceitar em alguns espaços da escola, como na sala dos professores, em reuniões pedagógicas e em conselhos de classe (E1R08, p. 8).

Outros excertos com problemas semelhantes constam a seguir: “[...] a direção da escola-campo foi pouco acolhedora, não sendo participativa no Programa e assim transferindo a responsabilidade total à preceptora” (E1R10, p. 7); “A escola não foi totalmente receptiva aos residentes, salvo o apoio de nossa preceptora. Como residente, observo que sofremos de problemas como falta de espaço e reconhecimento como pertencente à comunidade escolar” (E1R11, p. 7); “Reconheço que houve dificuldades

dentro da escola, como a falta de colaboração da coordenação da escola em diversas situações[...]” (E1R14); “[...] houve certa resistência por parte da equipe escolar, em entender do que se tratava o Programa, e o quão importante é sua utilidade para a formação de futuros professores, e para a escola como um todo” (E1R17, p. 18).

Essa resistência, no entanto, não foi registrada nos relatórios da segunda edição do Programa, o que faz compreender que por ser um projeto novo, pode ter gerado apreensão por parte das escolas e demais professores. Vale ressaltar, que residentes de ambas as edições disseram ter sido muito bem acolhidos pelos professores preceptores, o que facilitou o momento de imersão docente e provocou trocas imensuráveis, enriquecendo sua experiência acadêmico-profissional (E1R05; E1R07; E1R08; E1R11; E1R12; E1R16; E2R07; E2R20; E2R21).

O residente E2R02, pontuou um fator que já gerava certa dúvida: os déficits pós Ensino Remoto Emergencial. Segundo o residente, foram identificadas lacunas de aprendizagem e que isso era notado no ERE, mas tornou-se mais evidente com o retorno das atividades presenciais na escola-campo (E2R02). Isso reflete o que Longo e Carneiro (2022) afirmam ao escrever que:

Após o retorno presencial, as avaliações diagnósticas de larga escala aplicadas pelos governos estaduais apontam o quão 'frágil' foi o aprendizado dos estudantes expostos às aulas on-line, já que não conseguiam responder de forma positiva às avaliações a que vêm sendo submetidos (LONGO; CARNEIRO, 2022, p. 9).

Tais dificuldades de aprendizagem notadas pelo residente, gerou a adaptação das atividades conforme a necessidade dos estudantes, fazendo uso inclusive de uma rubrica avaliativa podendo assim construir atividades avaliativas que “[...] pudessem identificar o desenvolvimento das habilidades e o desenvolvimento dos objetos do conhecimento” (E2R02, p. 6). Por fim, outra barreira pontuada no relatório E2R05, foi a insegurança em exercer a docência, esse assunto também foi mencionado em outros relatórios, embora não diretamente, mas em todas as menções, os residentes explicitaram que o RP auxiliou neste processo de construção de segurança, seja pela orientação dos preceptores e orientadores ou até mesmo pela experiência de imersão docente proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica.

A seguir, na Figura 10, apresenta-se uma nuvem de palavras criada no *Wordart* com as palavras mais presentes nos excertos relacionados às barreiras encontradas.

elencado, assim como a interação com os professores preceptores, como já foi pontuado, foi extremamente importante para os residentes (E1R05; E1R07; E1R08; E1R11; E1R12; E1R16; E2R07; E2R20; E2R21). A seguir apresentam-se alguns excertos: “A professora preceptora foi uma figura muito importante neste processo, pois, pelo conhecimento do trabalho na área da educação, nos trouxe muitas considerações que nos auxiliaram a fazer estes planejamentos da melhor maneira possível” (E1R05, p. 15); “Poder participar do Programa Residência Pedagógica foi de grande proveito para mim, pois a professora preceptora nos incentivou e participar de diversas atividades além da sala de aula” (E1R08, p. 8).

Além destes, ainda tem o relato abaixo:

[...] posso afirmar que foi a melhor experiência acadêmica que tive até hoje, pois além de me proporcionar experiências didáticas aplicáveis, fortaleceu meus métodos profissionais, me mostrou como agir quando deparado por certas dificuldades não só minhas, mas de alunos também, me ajudou a trabalhar em mim habilidades que sei que serão necessárias no futuro, etc (E1R07, p. 17).

Essas contribuições, de compartilhamento mútuo de experiências e saberes, vão ao encontro com o que Freitas, Freitas e Almeida (2020) constataram ao afirmar que o Programa de Residência Pedagógica “[...] favoreceu a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, de forma significativa para ambos, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público” (p. 9).

A orientação da docente orientadora responsável pelo núcleo e coordenação do RP também foi pontuada como uma contribuição importante pelos residentes E1R07 e E2R07:

Meu Núcleo foi muito bem guiado tanto pela preceptora, quanto pela docente orientadora, que sempre nos explicavam bem as datas, distribuíam artefatos pedagógicos a serem usados, nos ajudavam em atividades extraclasse, analisavam nossas performances para então sugerir melhorias para a evolução positiva do desempenho de todos os residentes (E1R07, p. 17).

As orientações com os preceptores, e a coordenadora do Programa, através de reuniões periódicas, acompanhamento do desenvolvimento em cada escola campo em todas as etapas do Programa, reuniões com núcleo gestor para troca de saberes relacionados ao Programa, fortalecendo a parceria entre escola e universidade (E2R07, p. 5).

Assim como explicitado na análise dos relatórios, as contribuições do Programa de Residência Pedagógica, muitas vezes, são uma via de mão dupla, conforme o relatório E2R07 traz ao afirmar que as reuniões e formações fortalecem a formação acadêmico-

Descrição da Figura 11: Nuvem de palavras com fundo branco e sem bordas. As palavras em destaque aparecem nas cores vinho, verde e azul em tamanhos diferentes. A descrição dos elementos significativos para pesquisa está descrita a seguir no corpo do texto. Fim da descrição.

Como pôde ser visto na Figura 11 supracitada, o “Programa”, “residência” e o “professor” (que no contexto compreende-se como preceptor) formaram os destaques das contribuições para a formação acadêmico-profissional dos residentes. A “escola” e a “aula” também tiveram papel importante, assim como a palavra “sala” e “futuro” foram bastante pontuadas, simbolizando a preocupação destes licenciandos com a vida na docência após a graduação.

4.4.6 Considerações gerais sobre os relatórios e relatos

Como pôde ser visto anteriormente nas categorias de análise, não puderam ser encontrados muitos resultados voltados à inclusão de estudantes com deficiência, o que é bastante frustrante tendo em vista que este é um direito de todos.

Já com relação à inovação pedagógica, houve, mais uma vez, a constatação de que o núcleo é impregnado da mesma. As concepções dos residentes dizem respeito a uma inovação pedagógica emancipatória, edificante, que estimula o protagonismo discente, a gestão participativa e a autonomia dos estudantes, indo ao encontro das ideias que se defende neste trabalho (CUNHA, 2018; MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017).

Quanto às barreiras, pôde-se identificar algumas delas, sendo a pandemia de COVID-19 mais evidente na segunda edição do Programa. Na primeira edição, problemas com relação ao acesso às escolas-campo foram bastante pontuados.

A falta de recursos também foi citada em alguns relatórios, bem como, a resistência por parte de alguns integrantes das escolas-campo quanto a presença dos residentes no ambiente escolar, o que gerou certa frustração entre os licenciandos no período de imersão.

As contribuições do Programa perpassam vários aspectos, pode-se retomar o aumento da segurança em si mesmo para lecionar, a interação entre universidade-escola, o emprego de práticas pedagógicas inovadoras e socialização das experiências em eventos científicos.

Expostas todas as categorias de análise, de cada um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, na sequência, apresenta-se a conclusão deste trabalho.

5 CONCLUSÃO

Com inspiração proveniente do próprio Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA e demais discussões feitas durante o Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA, esta dissertação será finalizada com uma carta pedagógica sobre os achados que foram trazidos ao longo do trabalho. Cabe aqui, ressaltar que uma carta pedagógica é um tipo de escrita inovadora que estreita os laços entre um pesquisador e os sujeitos (PAULO, 2022). Além disso, também

É uma das formas de construir e possibilitar aproximações de afetividade, compromisso, amorosidade, respeito e registro de uma história em que os sujeitos da pesquisa participam da construção e produção de sistematização de experiências, fundamentada na análise reflexiva e crítica de um documento escrito (PAULO, 2022, p. 5).

Sendo assim, abaixo apresentam-se as conclusões acerca desta pesquisa.

5.1 Quem escreve, para quem escreve e por que escreve¹¹

Caros leitores, trago nesta escrita, uma carta carregada de inquietações e algumas reflexões que permearam minha dissertação durante todo esse processo.

Sempre gostei de escrever, de expressar meus sentimentos e pensamentos por meio da escrita. Quando me propus a realizar esta pesquisa, entendia o propósito de pesquisar sobre esses assuntos: ambos me acompanharam durante toda minha trajetória acadêmico-profissional.

Ao pesquisar sobre um Programa como o Programa de Residência Pedagógica, que tem por objetivo implementar a Base Nacional Comum Curricular, entre outras coisas, compreendi que não basta lermos um documento isoladamente. É importante, sobretudo, saber quem escreve, para quem escreve e com qual intuito escreve. E assim segui minhas análises, motivada pelo desejo de **investigar as concepções e práticas de regência nas temáticas de inovação pedagógica e inclusão educacional no núcleo de Ciências da Natureza do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA, campus Uruguaiiana.**

Ainda, conforme fui adentrando no mundo do RP, percebi que ele foi recebido com muitas críticas e me perguntava o motivo disso, afinal, à primeira vista parecia algo tão bom. Na qualificação deste projeto, consolidou-se a ideia de que as críticas vinham,

¹¹ Por se tratar de uma carta, este capítulo foi redigido em primeira pessoa do singular.

sobretudo, da intencionalidade de adequar os currículos à BNCC, um documento que no decorrer desta pesquisa compreendi seu poder e real intuito. As críticas também vieram do fato das bolsas do PIBID estarem sendo divididas com o novo Programa, em vez de estarem sendo disponibilizadas mais bolsas para contemplar mais estudantes de licenciatura, entre várias outras já mostradas ao longo do texto.

Por meio da Revisão Integrativa de Literatura, tive um vislumbre de como estava sendo colocado em prática o RP, porém, por falta de dados ainda restavam muitas dúvidas com relação ao tipo de inovação pedagógica adotada e a presença de inclusão. Com o material já estudado ao longo do processo de escrita do projeto desta dissertação, pôde-se perceber que o tema pesquisado era pouco explorado tendo em vista que o Programa de Residência Pedagógica foi criado em 2018. Torna-se cada vez mais necessário discutir espaços de formação de professores inclusivos e inovadores, uma vez que ambas as temáticas estão presentes em documentos normativos como a BNCC (BRASIL, 2018a) e editais do Programa (BRASIL, 2018b; BRASIL, 2020a).

Ainda quando essa dissertação era apenas um planejamento, evidenciou-se que o tema era pouco publicado, que o contexto político em que foi proposto era bastante complicado e que as pesquisas fundamentadas nas práticas dos residentes, mostraram, em sua grande maioria, pontos positivos com relação ao Programa, tais como a imersão docente, maior segurança com a regência e promoção de experiências práticas que estes licenciandos não vivenciaram mesmo no estágio supervisionado.

Com a análise do primeiro capítulo do livro, pude ter um pequeno recorte do impacto do Programa no contexto da UNIPAMPA, tendo em vista que o projeto proposto por ela é baseado na inovação pedagógica e busca a implementação de práticas inclusivas, assim como crítico-reflexivas (MARTINS; BRASIL, 2020). Desta forma, pude entender que a forma como a universidade apresentou a proposta à CAPES fez com que um Programa visto anteriormente de maneira negativa (GUEDES, 2019), ganhasse outro significado na prática.

Tantas constatações logo no planejamento, intensificaram ainda mais o desejo de buscar os temas desta dissertação nos demais instrumentos. O processo de sistematização foi demorado e demandou bastante organização, assim como muitos documentos de textos alimentados paralelamente ao texto final. A estrutura organizacional seguiu as etapas da pesquisa documental trazidas por Gil (2002).

O método de análise, uma aproximação da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), possibilitou um panorama bastante abrangente acerca do Programa,

fazendo com que fossem estabelecidas três categorias finais: 1. Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras; 2. Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas; 3. Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar.

A partir deste grande processo, importantes conclusões puderam ser evidenciadas com base nos achados. Por exemplo, com relação às **práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras**, pôde-se constatar que o RP está impregnado de inovação pedagógica e embora não cite a inclusão de maneira direta, os estudantes têm noção de que os estudantes aprendem de maneiras diferentes e que adaptações são sempre necessárias.

As **barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas**, por sua vez, evidenciaram fragilidades já previstas, como a falta de recursos ou a pandemia de COVID-19, assim como, outras que não imaginava existir, como resistência de alguns integrantes das escolas-campo para com a presença dos residentes no ambiente escolar. Como adaptações, posso elencar o emprego de tecnologias durante o Ensino Remoto Emergencial para manter o vínculo com os estudantes e apoio dos preceptores para vencer as barreiras na escola e o uso de recursos alternativos e acessíveis para todos.

Já com relação às principais **contribuições do Programa de Residência Pedagógica para os residentes e comunidade escolar**, tem a participação ativa dos residentes em projetos vinculados ao RP, assim como atividades realizadas por eles de maneira coletiva e criativa. Além disso, mostrou que o projeto institucional da UNIPAMPA foi capaz de driblar as adversidades da BNCC, na medida do possível, dentro deste Programa que foi proposto de forma bastante controversa como já explicitado na RIL.

Portanto, para finalizar esta dissertação, retomo os objetivos específicos e os achados que esta pesquisa nos proporcionou:

Conhecer o que os residentes do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA entendem por inovação pedagógica e inclusão de estudantes com deficiência: infelizmente, por ausência de dados, não pude compreender ao certo a concepção de inclusão dos residentes, ficando este fio solto para futuras pesquisas. Porém, com base nas escritas deles, compreendo que os residentes têm plena noção de que os estudantes são todos únicos e diferentes uns dos outros, sendo necessária a adaptação de atividades para todos. Um dos pilares da educação inclusiva. Já com relação à inovação pedagógica, compreendo que os residentes defendem uma inovação

que estimule a autonomia discente e protagonismo deles de maneira emancipatória, mobilizando os estudantes para o conhecimento conforme defendem os autores e autoras citados ao longo das análises.

Pesquisar se metodologias inclusivo-inovadoras estão presentes nas práticas de regência e concepções destes participantes e de qual forma estão inclusas em suas vivências: estão e suas concepções permeiam a participação ativa, plena e autônoma dos estudantes. Sua inserção se deu por meio da ludicidade, atividades experimentais, adaptações metodológicas, o uso de metodologias ativas, dos três momentos pedagógicos, de artefatos pedagógicos, entre outros recursos.

Reconhecer o contexto de inserção do Programa de Residência Pedagógica, assim como o planejamento das escolas em que ele está inserido com relação às temáticas foco de estudo por meio da análise dos PPP: reconhece-se que o contexto de inserção do RP foi bastante conturbado e que ainda hoje segue sendo visto de maneira crítica por ter ligação direta com a BNCC. Mediante a análise dos PPP das escolas, também pude compreender o contexto do núcleo, composto por escolas periféricas ou rurais que enfrentam alguns problemas, sejam sociais ou estruturais. Vi que a inclusão de estudantes com deficiência está prevista nestes documentos, mesmo que de maneira não tão aprofundada, assim como as temáticas de inovação pedagógica.

Identificar as principais barreiras que os residentes do RP encontram para realizar práticas pedagógicas inclusivo-inovadoras, no ensino de Ciências, bem como as estratégias utilizadas para superá-las: foram algumas barreiras encontradas, desde resistência de alguns membros do corpo docente das escolas ou o difícil acesso às escolas-campo, até a pandemia de COVID-19. As estratégias encontradas para quebrar essas barreiras foram bastante diversificadas, como metodologias e apoio da preceptoria para resolver problemas dentro das escolas.

Analisar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para formação acadêmico-profissional dos estudantes de licenciatura da área de Ciências, discutindo sobre a perspectiva inclusivo-inovadora: as contribuições do RP foram diversas, desde a oportunidade de imersão, aproveitamento da carga horária no estágio, ambientação com as escolas e estudantes, uso de metodologias inovadoras e troca de conhecimentos com as escolas-campo e seu corpo docente.

Sendo assim, ainda carregando dúvidas para pesquisas futuras, finalizo esta carta no desejo de que futuramente possa olhar para o Programa de Residência Pedagógica e encontrar ele, não apenas com muitos exemplos de inovação pedagógica, mas que

também tenha a presença consolidada de temáticas inclusivo-inovadoras, assim como, desejo que ele não esteja mais restringido por documentos que podem limitar a formação acadêmico-profissional de licenciandos.

Atenciosamente, Fernanda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música.** 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3653>. Acesso em: 04 dez. 2022.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, vol. 33, núm. 3, p. 174-181. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931002>. Acesso em: 24 dez. 2022.

ARIA, Alice Solimar Ribeiro; PERES, Bruno Peruzzi; SANTANA, Emilson Braga; RODRIGUES, Evelyn Everlise Trindade; PRATTES, Gisele da Silva; CARDOSO, Maria Odete da Silva; GONÇALVES, Raul Calixto; HENRIQUES, Sabryna Cardoso; SILVA, Thiago Marques de Carvalho; SILVA, Eleonora Leguiçamo Centena; MELLO, Elena Maria Billig. Mostra pedagógica do Programa de Residência Pedagógica: um relato de experiência sobre a prática inovadora em uma escola rural. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica.** 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 135-143. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BAIRROS, Andrya Lorena; NIESWLALD, Bruno Henrique; MENEZES, David Roger Rocha; SANTANNA, Glória Ofemann; SALGUEIRO, Guilherme Acosta; SANTANA, Karoline; VELOSO, Laura Helena Osório; MEZA, Lucia Helena Rivero; HENRIQUES, Rosane de Los Santos; LEÃO, Paola Nascimento; COPETTI, Jaqueline. Educação Física além do esporte: desafios do cotidiano escolar. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica.** 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 271-282. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BERNARDES, Alessandra; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. ESCOLHAS, PERCURSOS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES INICIANTE DE GEOGRAFIA. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2), 2012, p. 251-267. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0004>. Acesso em: 24 dez. 2022.

BEYER, Hugo Otto. Educação Especial: uma reflexão sobre paradigmas. *In*: **REFLEXÃO E AÇÃO**. Vol. 6, n. 2, Jul/Dez 1998. Santa Cruz do Sul: UNISC, p. 9-22.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **O que é? BDTD.** [20--]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BORGES, Maria Celia; PEREIRA, Helena de Ornelas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação

docente. **Revista Iberoamericana de Educação**. n.º 59/3. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/96. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. 2015, **Lei nº 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **EDITAL CAPES Nº 06/2018**: PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **EDITAL Nº 149/2020**. EDITAL DE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2020. SELEÇÃO DE LICENCIANDOS E CADASTRO RESERVA, 2020a. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_149-2020_retificacao_do_edital_143-2020_edital_de_programa_institucional_de_residencia_pedagogica_2020_selecao_de_licenciandos_e_cadastro_reserva.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020b. 124p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2023.

CAVALLO, David; SINGER, Helena; GOMES, Alex Sandro; BITTENCOURT, Ig Ibert; SILVEIRA, Ismar Frango. Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 24, n. 02, p. 143, ago. 2016. ISSN 2317-6121. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/6504>. Acesso em: 05 fev. 2022.

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo; FRANCO, Ronan Moura; OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de; MELLO, Elena Maria Billig. Construção de currículos crítico-inovadores: (im)possibilidades perante a BNCC e as normativas para a formação docente. *In*: MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula (org.). **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. Pimenta Cultural. São Paulo: 2022. p. 339-365. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-investigacao>. Acesso em: 22 dez. 2022.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, Sílvia Helena; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**. Vol. 19, Nº 41, 2020, pp. 307-321. ISSN 0717-6945. ISSN en línea 0718-5162. DOI: 10.21703/rexe.20201941caporal17. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/821>. Acesso em: 05 fev. 2022.

CRUZ, Claudete Robalos da. Considerações acerca da atividade de assessoramento pedagógico no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica**. 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020, p. 89-107. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 09 set. de 2022.

CUNHA, Maria Isabel. PRÁTICA PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO: EXPERIÊNCIAS EM FOCO. *In*: MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; RODRIGUES, Anthony Renan Brum; SCOLA, Écliton Lopes; NORONHA, Diego de Matos (org.). **Anais do Seminário Inovação Pedagógica [recurso eletrônico]: “Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior”**. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018, p. 12-17. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/3052/1/E-Book%20Semin%20a1rio%20Inova%20a7%20a3o%20pedag%20b3gica%20%20UNIPAMPA.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca** – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 27 dez. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando

responsabilidades entre as universidades e escolas. *In*: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice; PERES, Eliane; BONIM, Iara (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FLORES, Maria José Batista; FERNANDES, Filipe Santos. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação**. v. 12, n. 34. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5384>. Acesso em: 24 dez. 2022.

DOMINGOS, Silvio Duarte; DE CASTRO, Monica Rabello. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v.14, n.1, jan./jun., 2018, p. 98-120. Disponível em: <https://doi.org/10.26673/rtes.v14.n1.2018.11206>. Acesso em: 24 dez. 2022.

DUARTE, Rosemari da Silva; LIMA, Ígor Duarte; LOPES, Antoniel Martins; DAENECKE, Elaine Martha. A diversidade nas aulas de Música: a inclusão e as questões étnico-raciais. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa**: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 252-260. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

DUTRA, Claudia Pereira. Entrevista. INCLUSÃO. **Revista da Educação Especial**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2022.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, 2019, p. 333-356,. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 24 dez. 2022.

FERREIRA, Lúcia. Educação, inclusão e ludicidade: uma análise histórica e filosófica. **Enciclopédia Biosfera**, v. 3, n. 04, 2007. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2007B/educacao%20inclusao.PDF>. Acesso em: 29 dez. 2022.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. Inovação e invariante (cultural). **Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

FRANCO, Ronan; MELLO, Elena Maria Billig. REFLEXÕES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL. *In*: 14º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Anais [...]**. v. 8, n. 4, 14 fev. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/85425>. Acesso em: 24 dez. 2022.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 29

dez. 2022.

GARCIA, Paulo Sérgio. Inovação e formação contínua de professores de ciências. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 13, 2009^a, p. 161–189. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/80>. Acesso em: 29 dez. 2022.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo sobre a inovação como estratégia de formação contínua de professores ciências. **VII ENPEC**. Florianópolis, 2009b. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1006.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas. 4^a ed. São Paulo, 2002.

GOULART, Eduarda Silva; ROLIM, Evelin Rezende; BRITES, Felipe Carbonell; VIEIRA, Fernando Vargas; SARATE, Kerolyn Pereira; CHAVES, Márcia Alves Branco; TEIXEIRA, Isabel Cristina Ferreira. Residência Pedagógica: limitações e perspectivas entre autoridade e docência. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa**: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020, p. 29-40. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas**: Estudos de Natureza Educacional, [S. l.], v. 9, n. 1, 2019, p. 90–99. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/174>. Acesso em: 5 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uruguaiana**. IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/uruguaiana/panorama>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LANGE, Anelise Nascimento; SOUZA, Dávila Carolina Inácio de; SILVA, Filomena Lucia Grossler Rodrigues da; SOUZA, Sônia Regina Fernandes de.. REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO, INTERCULTURALIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO IFC-CAMBORIÚ. *In*: Mostra de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cidadania (MEPEC). **Anais [...]** v. 2 (2017): MEPEC, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/MEPEC/article/view/236>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LEMOS, Aline; BORGES, Ana Carolina; SOUZA, Andresa Cristina Xavier de; SILVA, Bianca; MORO, Daniela; ROMERO, Fernando Moreira; ESPINOSA, Isadora Paiva; AZEVEDO, Jéssica; DELFIM, Karen; FERREIRA, Rafael; ALVAREZ, Isaphi. Reflexões sobre o ensino de línguas adicionais no Programa de Residência Pedagógica: uma aproximação entre escolas e universidade. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa**:

formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 64-75. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade [online]**. v. 20, n. 68, 1999, p. 239-277. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LONGO, Fernanda; CARNEIRO, Fernando Henrique Fogaça. Ensino remoto emergencial e as docências: ressonâncias neoliberais. *In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 9. e Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 6. Anais [...]*. Canoas: ULBRA, 2022. Disponível em: https://www.sbece.com.br/resources/anais/9/sbece2022/1655780193_ARQUIVO_d03115f32ebbe6fdf137987fdb34a41d.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

LUCE, Maria Beatriz. Prefácio: Residência Pedagógica entre laços. *In: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2ed (e-book)*. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 7-10. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS Revista Científica**, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, p. 333-349. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. ISSN: 1517-1949. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570206>. Acesso em: 29 dez. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.51-76.

MARTINS, Claudete da Silva Lima; BRASIL, Jôse Storniolo. O Programa de Residência Pedagógica da Fundação Universidade Federal do Pampa: construindo caminhos, saberes e fazeres docentes na perspectiva da inovação pedagógica. *In: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2ed (e-book)*. São Leopoldo: Oikos, 2020, p. 11-28. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2ed (e-book)**. São Leopoldo: Oikos, 2020. Disponível em:

<http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MARTINS, Claudete da Silva Lima; MELLO, Elena Maria Billig; SANTOS, Nádia Carolina Chrispim dos. Formação Acadêmico-profissional e inovação pedagógica no Programa Residência Pedagógica - UNIPAMPA. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 6, n. 15, p. 208–225, 2021. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/624>. Acesso em: 29 dez. 2022.

MARTINS, Claudete da Silva Lima; PINHEIRO, Fernanda de Lima; PEREIRA, Samara de Oliveira (Org.). **Desafios e possibilidades à formação acadêmico-profissional: a experiência do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA**. 1. ed. São Paulo: GM EDITORIAL: Design editorial, 2022. Disponível em: <https://gmeditorial.com.br/downloads>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MEDEIROS, Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 14, n. 2, p. 224–9, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/13628>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. *In: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção. Anais [...]*. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802. Disponível em: <https://anpae.org.br/XXVIII/SIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIII/Simpósio2017.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 195-200, 12 jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v11i20.215>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): p.758-764. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 24 dez. 2022.

MESSA, Daiana Salazart; ALVAREZ, Isaphi Marlene Jardim; PEREIRA, Luis Alberto Pinheiro; VIGIL, Vera Pinto. Práticas inovadoras para o ensino de línguas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica: ressignificando a prática. *In: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2ed (e-book)*. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 76-88. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, Ano 36, v.3, e9545, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545>. Acesso em: 24 dez. 2022.

MONTEZANO, Charlusa Camargo; SOARES, Douglas Ferreira; SILVA, Janaina Dias da; FERNANDES, Lilian; MACEDO, Maria Eduarda; GIRARD, Mariana Dias; SANDIM, Rosiane; MACHADO, Dianifer Paz; TEIXEIRA, Isabel Cristina Ferreira. Residência Pedagógica: o desafio do ensino nas práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa**: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 53-63. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, out. 2003, p. 191-211.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ed. Unijuí, 3ª ed. rev. e ampl. Ijuí: 2016.

MOREIRA, Ana Paula; PASSOS, Marinez Meneghello. Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica: o que é formação de professores? **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/23813>. Acesso em: 24 dez. 2022.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António, coord. - **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 24 dez. 2022.

NUNES, Daisy de Lima; SILVA, Felipe de Barros da; RAMOS, Alisson; SILVA, Luana Fagundes da; PAULA, Raphaella Leguiça de; MELLO, Elena Maria Billig. Práticas inovadoras no Ensino Médio desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa**: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 144-156. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira do; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. Reflexões sobre a inovação pedagógica a partir da formação continuada de professores no âmbito das práticas pedagógicas na área das Ciências Naturais. *In*: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. **Anais [...]**, Campinas, 2011. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0986-2.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023019, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670030>. Acesso em: 24 dez. 2022.

PEREIRA, Samara de Oliveira; PINHEIRO, Fernanda de Lima; LIMA, Bianca Maria;

MARTINS, Claudete da Silva Lima. Os Indicadores da Inovação Pedagógica e as Dimensões de Acessibilidade nos Itinerários Formativos da BNCC. *In*: MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula (org.). **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. Pimenta Cultural. São Paulo: 2022. p. 321-338. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-investigacao>. Acesso em: 02 dez. 2022.

PERES, Daniela Conde; MOR, Fabiana Barcellos; TEIXEIRA, Luciana Ribeiro; JORGE, Murilo Delgado; BELES, Nathalia Stoll de Moraes; LOPES, Rosana Rodrigues; GOULART, Taize Gonçalves; LIMA Willian Knuth De; ALI, Lucy Mara Dilélio; TEIXEIRA, Isabel Cristina Ferreira. Ensino de Língua Portuguesa enquanto interação e inovação: experiências do Programa de Residência Pedagógica. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica**. 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 41-52. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

PERIÓDICOS CAPES. **Missão e objetivos**. c2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/missao-e-objetivos.html>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PINHEIRO, Fernanda de Lima; MARTINS, Claudete da Silva Lima; BRIZOLLA, Francéli. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, BARREIRAS E INCLUSÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA. *In*: 13º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, **Anais [...]**. v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/110233>. Acesso em: 08 jun. 2022.

PINHEIRO, Fernanda de Lima; MELLO, Elena Maria Billig. Artefatos pedagógicos para o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental: Uma abordagem inovadora interdisciplinar. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.14, n. 2, 2019. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID635/v14_n2_a2019.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?** 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6241>. Acesso em: 04 dez. 2022.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. *In*: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 76-97.

REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho; CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. O Programa Residência Pedagógica e a aproximação com a docência em biologia: vivências, desafios e possibilidades. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 34, Ano 19, Nº 2, p. 101-120, jul/dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5150>. Acesso em: 29 dez. 2022.

RODRIGUES, Anthony Renan Brum; BENITES, Leonardo Barboza; CUNHA, Ana Beatriz de Souza; SCOLA, Ecliton Lopes; MOURA, Lisiane de Oliveira; CAMPOS, Maria Eduarda Castelhana de; PAZ, Maria Elizabeth Gomes; OLIVEIRA, Mariana Carvalho de; REHERMANN, Sindje Rayane da Silva; RODRIGUES, Eduarda Severo; TAHA, Marli Spat; MELLO, Elena Maria Billig. Clube de Ciências e experimentação no processo de ensino-aprendizagem: um relato de vivências no Programa de Residência Pedagógica. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa**: formação docente no horizonte da inovação pedagógica. 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 169-179. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ROGALSKI, Solange Menin. HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista Educação do IDEAU**. v. 5, n. 12, 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 83–96, 2015. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/534>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação [online]**. v. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SANTOS, Ana Grete Alves dos; MACEDO, Cícera Estefane Gomes de; AGRA, Claudete Almeida; PEREIRA, Edilson Raniere Gonçalves; AGRA, Edileuza Almeida. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 1189–1203, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6693>. Acesso em: 5 abr. 2023.

SANTOS, Nádia Carolina Chrispim dos; MARTINS, Claudete da Silva Lima. Projeto aproximar e a socialização de saberes e fazeres no programa de residência pedagógica da UNIPAMPA. **Form@ção de Professores em Revista**, Taquara, v. 2, n. 1, p. 5-19, 2021. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/2176>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista especial à Revista Integração. **Revista Integração**. Ministério de Educação e Desportos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 8, n. 20, p. 09-17, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo: ano 5 nº. 24, jan./fev. 2002a, p. 6-9.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais. **Revista Fórum**. 2002b. Disponível em:

<http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. *In*: Sasaki, Romeu Kazumi. **Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR. 2003. pp. 12-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SciELO. **Política de Privacidade dos websites do SciELO**. 2021. Disponível em: <https://scielo.org/pt/sobre-o-scielo/politica-de-privacidade/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SILVA, Eleonora Leguiçamo Centena; TAHA, Marli Spat; CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo; FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria Billig. Programa de Residência Pedagógica como processo de formação acadêmico-profissional de professores. *In*: MARTINS, Claudete Silva de Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia von Frühauf (org.). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica**. 2ed (e-book). São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 157-168. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1094>. Acesso em: 08 dez. 2022.

SILVA, Fátima Maria Rodrigues Chagas da; MOREIRA, Laélia Portela. Professores iniciantes em escolas de periferia: desafios da “sobrevivência” na sala de aula. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4183122, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4183>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVA, Francisco Ariel dos Santos; TELES, Glauciana Alves; LINS JR., José Raymundo Figueiredo. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA. **GEOTemas**. Pau dos Ferros, RN, Brasil, v. 10, n. 3, p. 161-177, set./dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2781>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SINGER, Helena. Entrevista: “A inovação que vale a pena começa nas pessoas”, diz Helena Singer, assessora especial do MEC. **Fundação Telefônica Brasil**. 2015. Disponível em: <https://fundacaotelefonicaativo.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-nas-pessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SOARES, Patrícia Gavião. **A inovação pedagógica na base nacional comum curricular: Língua portuguesa e Ciências da Natureza numa perspectiva interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana, Uruguaiiana, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riiu/6611>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Eniceia Gonçalves. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da

Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2017, v. 23, n. 02, pp. 279-292. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009>. Acesso em: 24 dez. 2022.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Acesso em: 24 dez. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 24 dez. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, UNESCO: Brasil. UNESCO (1994) Formação de professores: Necessidades especiais na Sala de Aula. UNESCO: Paris. (Traduzido pelo Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação de Portugal).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO CIÊNCIAS DA NATUREZA - LICENCIATURA**. Uruguaiana, 2013. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/files/2011/05/PPC-Ci%C3%A2ncias-Natureza.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. SELEÇÃO DE LICENCIANDOS BOLSISTAS PARA O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UNIPAMPA/2018. **EDITAL Nº 233/2018**. Bagé, 2018. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_233-2018_selecao_licenciados_bolsistas_programa_institucional_residencia_pedagogica.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Residência Pedagógica Unipampa. Logotipo. 2019, p., il. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/residenciapedagogica/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. EDITAL DE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA / UNIPAMPA / 2020-2022. SELEÇÃO DE LICENCIANDO(AS). **EDITAL Nº 157/2020**. Bagé, 2020. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_157-2020_edital_de_programa_institucional_de_bolsa_de_iniciacao_a_docencia_-_unipampa_-_2020-2022_selecao_de_licenciadosas.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **EDITAL Nº 53/2021**. EDITAL DE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2020. Bagé, 2021. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_053-2021_edital_de_programa_institucional_de_residencia_pedagogica_2020_selecao_de_licenciandos_e_cadastro_reserva.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de**

Educação AEC. Brasília, n. 83, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos CEDES [online]**. 2003, v. 23, n. 61, p. 267-281. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>. Acesso em: 05 abr. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DOS RELATOS E RELATÓRIO DE NÚCLEO

SOLICITAÇÃO

05 de maio de 2022

Ao cumprimentá-la cordialmente, venho por meio desta solicitação lhe pedir acesso aos relatos de experiência dos residentes e do relatório do núcleo da segunda edição do Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA, *campus* Uruguaiana, núcleo Ciências da Natureza, para coletar dados que serão utilizados em análise documental proposta no meu projeto de dissertação de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, *campus* Bagé, denominado “Os princípios da inovação pedagógica e inclusão educacional no Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA”, bem como para o Projeto de Pesquisa “O Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA: desafios à formação acadêmico-profissional dos estudantes de cursos de licenciatura”, registrado no Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPEE) sob o número 20190319220333. O objetivo da pesquisa é investigar as temáticas de inovação pedagógica e inclusão de alunos com deficiência no núcleo de Ciências da Natureza do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa - *campus* Uruguaiana.

Nenhum sujeito será identificado nominalmente e, se necessário, um pseudônimo será utilizado para referir-se aos mesmos com o intuito de preservar suas identidades.

Me coloco à disposição para sanar eventuais dúvidas e agradeço desde já,

Fernanda de Lima Pinheiro

Licenciada em Ciências da Natureza pela UNIPAMPA *campus* Uruguaiana
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino - UNIPAMPA *campus* Bagé

E-mail:

Telefone:

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE CONSULTA AO PPP**SOLICITAÇÃO DE CONSULTA AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Ao cumprimentá-los(as) cordialmente, venho por meio desta solicitação pedir acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola _____ para coletar dados que serão utilizados em análise documental proposta no meu projeto de dissertação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), *campus* Bagé, denominado “Os princípios da inovação pedagógica e inclusão educacional no Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA”, bem como para o Projeto de Pesquisa "O Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA: desafios à formação acadêmico-profissional dos estudantes de cursos de licenciatura", registrado no Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPEE) sob o número 20190319220333. O objetivo da pesquisa é investigar as temáticas de inovação pedagógica e inclusão de alunos com deficiência no núcleo de Ciências da Natureza do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa, *campus* Uruguaiana. A análise do PPP das escolas que fazem parte do referido núcleo é uma das etapas da presente pesquisa.

A escola não será identificada nominalmente e, se necessário, um pseudônimo será utilizado para referir-se à mesma.

Fico à disposição para sanar eventuais dúvidas e agradeço desde já,

Fernanda de Lima Pinheiro

Licenciada em Ciências da Natureza - UNIPAMPA *campus* Uruguaiana
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino - UNIPAMPA *campus* Bagé
Contato: e-mail da pesquisadora

Declaro para os devidos fins que:

- Concordo com os termos supracitados e disponibilizo o PPP**
 Não concordo com os termos supracitados e não disponibilizarei o PPP

Assinatura do(a) responsável

____/____/____

APÊNDICE C – MODELO DE QUADRO PARA EXTRAÇÃO DE DADOS DA RIL

A Quadro foi construída com base nas orientações trazidas por Mendes, Silveira e Galvão (2008) e com itens que foram julgados pertinentes, tais como a presença de inclusão, inovação e barreiras nos objetos de estudo.

Quadro 15 – Modelo de apresentação das informações dos trabalhos selecionados na RIL

TIPO DE TRABALHO E NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO (AUTOR, ANO)	
Pergunta	Informações extraídas do texto
Qual é a questão da pesquisa?	
Qual é a base para a questão da pesquisa?	
Qual a metodologia do estudo?	
O que a questão da pesquisa responde?	
Há indicativo de inovação pedagógica no texto? Quais?	
Há indicativo de inclusão de estudantes com deficiência no texto? Quais?	
Há menção às barreiras encontradas nas práticas do RP? Quais?	

Fonte: Autora (2021)

APÊNDICE D – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Categorias de análise escolhidas *à priori*:

Amarelo: Inovação pedagógica;

Azul: Inclusão de estudantes com deficiência;

Vermelho: Barreiras encontradas pelos residentes/docentes.

Categorias de análise emergentes:

Verde: Contribuições do RP para a formação acadêmico-profissional;

Laranja: Contexto e estrutura das escolas-campo;

Roxo: Planejamento/ metodologias/ adaptações;

Cinza escuro: Inclusivo-inovadora;

Rosa: Contribuições para os estudantes/ escolas.

Categorias de análise definitivas:

Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras: amarelo, azul e cinza;

Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas: vermelho, roxo e laranja;

Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar: verde e rosa.

Quadro 16 – Modelo de quadro para sistematização dos textos

NOME DA CATEGORIA DE ANÁLISE		
Primeira Edição		
Cor	CÓDIGO	Excerto do texto e página
Segunda Edição		
Cor	CÓDIGO	Excerto do texto e página

Fonte: Autora (2022)

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ANÁLISE DO PPP (GRUPI) - ADAPTADO

A. LEVANTAMENTO

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Dados de identificação da escola (endereço; localização; dados gerais etc. Abordar também, a partir da localização geográfica, sobre o local de instalação da escola: bairro, tipo de comunidade, dados socioeconômicos, questões culturais etc):

2. Breve histórico e Caracterização atual da escola (contexto de criação, etapas oferecidas (EF, EM etc.), dependências, condições e instalações físicas (verificar acessibilidade), recursos materiais, setores, número de profissionais, equipes, número de estudantes, demais informações etc):

3. Estruturação do PPP (partes que constituem o documento):

4. Marco referencial geral (visão de homem, de sociedade e de mundo; princípios e valores humanos anunciados; - princípios da democracia; concepção de educação e aprendizagem; papel da família e da sociedade na educação):

5. Constituição da comunidade escolar (estudantes, professores, equipe pedagógica, funcionários, conselhos etc. [caracterizar apontando número, formação, papel no trabalho realizado na escola etc. de cada um desses segmentos]):

B. ANÁLISE

Práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras:

Barreiras encontradas e adaptações realizadas para a quebra das mesmas:

Contribuições do RP para os residentes e comunidade escolar: