

DESAFIO DOCENTE NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PERÍODO DE PANDEMIA.

GABRIEL XAVIER DE PAIVA

Rio de Janeiro – 2022

GABRIEL XAVIER DE PAIVA

DESAFIO DOCENTE NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PERÍODO DE PANDEMIA.

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinalva Silva Oliveira

Rio de Janeiro,  
2022

GABRIEL XAVIER DE PAIVA

Desafio docente na inclusão dos alunos com deficiência na  
Educação de Jovens e Adultos em período de pandemia

Monografia apresentada à Faculdade  
de Educação da UFRJ como requisito  
parcial à obtenção do título de  
Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marinalva Silva  
Oliveira

---

Professora convidada: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marta  
Lima de Souza

---

Professora convidada: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mônica  
Pereira dos Santos

## **AGRADECIMENTOS**

Tenho a agradecer quem me deu direcionamento e apoio resultando na conclusão de mais essa etapa da minha vida. Agradeço a mim, por não ter desistido e por ter enfrentado as dificuldades que surgiram. Sou a primeira pessoa da minha família a se formar em uma universidade pública, e isto, sem dúvidas, é um sonho realizado. Tenho sempre que agradecer a minha mãe e meu pai por todos os ensinamentos que tive nesses 30 anos. Obrigado aos meus irmãos Thaís e Miguel, muito obrigado aos meus avós, além de meus tios, sobrinhos, primos, colegas e amigos. Sou grato!

Da UFRJ, muito obrigado a todo o corpo de funcionários, docentes e discentes que fizeram parte da minha trajetória de 5 anos na instituição. Eu os agradeço imensamente.

A minha orientadora Marinalva Silva Oliveira, que cedeu parte de seu tempo para me acompanhar ao longo dessa pesquisa com muito carinho e competência. Agradeço pelos ensinamentos e dedicação.

## RESUMO

O objetivo do estudo foi compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia da Covid-19 e o ensino remoto diante dos alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos. Para tal propósito, foi usada a metodologia de pesquisa qualitativa, utilizando entrevista como instrumento de busca de informações empíricas. Foram selecionados quatro (4) professores para responderem a entrevista semi-estruturada por email, com roteiro previamente elaborado e, após o término da etapa, as respostas foram categorizadas por temas e subtemas. A análise das informações possibilitou compreender que o fazer pedagógico dos professores sofreram muitos impactos durante a pandemia com o ensino remoto, necessitando adaptar sua forma de conduzir as aulas. Diferentes caminhos foram adotados por cada professor durante a pandemia, enfrentando desafios nas articulações necessárias para atender aos alunos com deficiência. Nesse cenário, a prática foi precária e houve a necessidade de desenvolver habilidades para operar em novas plataformas, ter empatia e um entendimento da realidade dos alunos. Foi um momento desafiador na tentativa de superar as dificuldades também quanto à ausência ou à pouca participação dos alunos durante as aulas e as limitações no processo avaliativo. A configuração fez com que mudanças ocorressem, estreitando uma teia de relações envolvendo alunos com deficiência, seus responsáveis e professores no processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto. Para os professores foi preciso estudar, pois o momento demandava formação docente para não causar uma maior exclusão dos alunos com deficiência.

**Palavras- Chave:** Alunos com deficiência e EJA; Práticas docentes; Ensino remoto; Inclusão Escolar.

## **ABSTRACT**

The objective of the study was to understand the difficulties and challenges faced by teachers during the Covid-19 pandemic and remote teaching in the presence of students with disabilities in Youth and Adult Education. For this purpose, a qualitative research methodology was used, using interviews as an instrument to search for the empirical information. Four (4) teachers were selected to answer the semi-structured interview by email, with a previously prepared script and, after the end of the stage, the answers were categorized by themes and sub-themes. The analysis of the information made it possible to understand that the teachers' pedagogical work suffered many impacts during the pandemic with remote teaching, needing to adapt their way of conducting classes. Different paths were adopted by each teacher during the pandemic, facing challenges in the joints necessary to serve students with disabilities. In this scenario, the practice was precarious and there was a need to develop skills to operate on new platforms, have empathy and an understanding of the students' reality. It was a challenging moment in the attempt to overcome the difficulties also regarding the absence or little participation of the students during the classes and the limitations in the evaluation process. The configuration caused changes to occur, strengthening a web of relationships involving students with disabilities, their guardians, and teachers in the teaching and learning process during remote teaching. For the teachers, it was necessary to study, because the moment demanded teacher training so as not to cause a greater exclusion of students with disabilities.

**Keywords:** Students with disabilities and EJA; Teaching practices; Remote teaching; School inclusion.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE - Atendimento Educacional Especializado**

**CENESP - Centro Nacional de Educação Especial**

**EJA – Educação de Jovens e Adultos**

**PNE - Plano Nacional de Educação**

**TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação**

**TIL's - Tradutores/intérpretes de LIBRAS**

<b><u>1 - INTRODUÇÃO</u></b>	<b>9</b>
<b><u>2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u></b>	<b>12</b>
2.1 - <u>Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial</u>	12
2.2 - <u>Formação de Professores e práticas docentes</u>	20
2.3 - <u>Educação de Jovens e Adultos e Inclusão escolar de alunos com deficiência na pandemia da Covid-19 e o ensino remoto</u>	22
2.4 <u>Dificuldades e desafios enfrentados pelos professores: ensino remoto e alunos da EJA com deficiência</u>	25
<b><u>3 - METODOLOGIA</u></b>	<b>29</b>
<b><u>4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO</u></b>	<b>30</b>
1. <u>Dificuldades no acompanhamento e aprendizagem dos alunos</u>	37
2. <u>Práticas pedagógicas adotadas durante o ensino remoto</u>	40
3. <u>Mudanças que afetaram o processo de inclusão na EJA durante o Ensino Remoto</u>	42
4. <u>Desafios de ser professor de alunos com deficiência na EJA e ensino remoto.</u>	43
<b><u>5 - CONCLUSÃO</u></b>	<b>44</b>
<b><u>6 - REFERÊNCIAS</u></b>	<b>46</b>
<b><u>7 - ANEXOS</u></b>	<b>52</b>
<u>Anexo 1: Parecer consubstanciado do CEP</u>	52
<u>Anexo 2: Registro de consentimento livre e esclarecido</u>	54



## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como foco o trabalho docente na inclusão escolar de alunos com deficiência em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia da Covid-19 e o ensino remoto. A pesquisa discutiu a relação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, e, por conseguinte, quais barreiras foram enfrentadas pelos professores durante a pandemia da Covid-19 e o ensino remoto com alunos com deficiência.

Barreiras referentes ao direito à Educação já eram enfrentadas por professores e alunos da EJA desde antes da pandemia da Covid-19, porém se aprofundaram no atual contexto. As discussões que evidenciam fragilidades da EJA (desigualdade sócio-econômica) e Educação Especial (capacitismo) são importantes e precisam estar no centro de debate para levarem à discussão e à proposição de elaboração e de implementação políticas públicas como o direito à educação. O capacitismo, por exemplo, é a discriminação e a opressão das pessoas com deficiência ao considerá-las inferiores, incapazes de produzir, trabalhar, aprender, amar, cuidar, sentir desejo e serem desejadas (GUESSER; BÖCK; LOPES, 2020). A pesquisa tem como objetivo geral compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores durante as aulas no período da pandemia da Covid-19 e o ensino remoto com alunos da EJA com deficiência. Como objetivos específicos, identificar quais práticas pedagógicas os professores utilizaram durante a pandemia da Covid-19 e o ensino remoto e discutir se as práticas foram relevantes para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência da EJA.

O trabalho foi dividido em quatro partes: A fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e a conclusão. O capítulo de referencial teórico está subdividido em: Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, Formação de Professores e práticas docentes, Educação de Jovens e Adultos e Inclusão escolar de alunos com deficiência na pandemia da Covid-19 e o ensino remoto, Dificuldades e desafios enfrentados pelos professores: ensino remoto e alunos da EJA com deficiência.

Pesquisas sobre a temática são necessárias, pois os alunos da EJA com deficiência são inseridos na Educação Básica, na maioria das vezes, sem as condições adequadas que garantam a inclusão escolar. Isto tudo tem gerado angústias e ansiedades nos profissionais da educação. O sucesso da escolarização dos alunos na escola regular, seja EJA ou não, decorre do diálogo e da troca de experiências entre os que defendem que a Educação é um direito de todos e para tanto, as escolas precisam estabelecer a meta de aperfeiçoar as

suas estratégias de ensino, considerando os alunos com deficiência. Para atingir esta meta, será importante que a escola assuma que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada.

Inclusão como se pode ver, não é simplesmente um fato, é um processo. Como todo o processo tem suas etapas e deve ser avaliado com responsabilidade e com olhos críticos, para a qualificação do mesmo. O motivo que sustenta a luta pela inclusão de pessoas com ou sem deficiência está fundamentado na qualidade de ensino das escolas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um e de acordo com suas especificidades.

A mudança de paradigma foi imposta, devido a luta coletiva pelas pessoas com deficiência e apresentada pela política nacional de inclusão escolar (“Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), que suscita questões acerca dos processos subjacentes que se dão na escola, onde efetivamente a inclusão do aluno da EJA com deficiência poderá ser desenvolvida. Estas questões estão aqui colocadas:

- 1) Como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência na EJA através do Ensino remoto durante a pandemia?
- 2) Quais práticas pedagógicas os professores adotaram para inclusão escolar dos alunos com deficiência da EJA?
- 3) Quais foram as barreiras que os professores enfrentaram para ensinar os alunos com deficiência?
- 4) Qual formação os professores estão recebendo para trabalhar com os alunos com deficiência da EJA?

As questões formuladas se aproximam da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2000 e 2003) que considera o desenvolvimento psicológico individual, inclusive em suas dimensões cognitivas superiores, a partir das interações sociais, considerando que a diversidade destas promove maior riqueza no processo de construção do conhecimento de qualquer sujeito. Para Vygotsky (2003), as leis de desenvolvimento são as mesmas para todos, independente de terem deficiência ou não. Vygotsky defende que um fator importante para o desenvolvimento e aprendizagem são as interações sociais mediadas. Segundo o autor, o meio adequado para aprendizagem e desenvolvimento do sujeito é a sua inserção em escolas regulares, tendo garantido uma variedade de interações sociais.

A relevância desta pesquisa está em ampliar a visibilidade dos processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência na EJA, como ato pedagógico e político, reavivar a profissionalização docente e todas as implicações para o exercício digno e competente da profissão. Assim, o professor, ao compreender que a superação ou a causa das dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência da EJA, não depende tão somente da figura do docente - pois não é um ponto perdido e/ou desconectado no interior da escola - mas faz parte de uma teia de relações e conexões internas e externas ao ambiente escolar, já que ele poderá assumir outro papel diante de suas próprias ações e diante da sociedade que passa a ser conscientizada de que o professor não é o único responsável pela exclusão ou inclusão dentro da escola. Espera-se também que, ao refletir e compreender melhor sua prática de ensino, os professores possam construir um novo olhar para os alunos e o seu processo de ensino aprendizagem, possibilitando uma verdadeira escolarização destes e de todos os outros alunos. Ademais, que estas ações possam servir de subsídio para a elaboração de políticas públicas educacionais do Município em estudo, verdadeiramente inclusivas e alicerçadas, dentre outros, pelos relatos dos professores que vivenciam a escola no seu cotidiano.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

As modalidades da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial se justificam na ideia de direitos humanos, compromisso de formação cidadã, acessibilidade e oportunidade para a inclusão dos alunos na educação básica. Contudo, estes aspectos/pressupostos são desafiadores em ambas as modalidades.

A começar pela EJA, serão traçados alguns marcos em espécie de linha do tempo. O surgimento das primeiras políticas públicas em forma de leis para jovens e adultos veio com a Constituição Federal de 1934. Sua evidência ganha força desde a década de 1950, período de movimento intenso da sociedade civil na alfabetização de adultos, inclusive em função do direito ao voto, que era vetado aos que não sabiam ler e escrever. Somado a isto, vieram em contribuição para fortalecer a evidência da educação de adultos os estudos do educador Paulo Freire (1921-1997). Porém, na verdade, com a implementação do Mobral e a institucionalização do ensino supletivo, a modalidade se caracterizou por ausência de implementação das políticas. No caminho posterior, houve a promulgação da Constituição de 1988 (artigo 208º) e da LDB 9496/96 (artigos 37º e 38º), destacando-se um período de lutas visando uma sociedade democrática.

Pelo prisma internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990) compreendeu a luta em assegurar o direito à educação para todos. Mesmo considerando ser universal a garantia da educação básica, falta prioridade à modalidade da EJA nas políticas, resultando na falta de investimentos financeiros e humanos, condições estruturais e pedagógicas, além da ausência de políticas efetivas para a formação de professores (SOARES et al, 2011).

Decorrente da necessidade em efetivar o direito à educação como sendo para todos, tivemos um marco alcançado pela educação pública, com a ampliação de seu acesso, pela Emenda Constitucional número 59, de 11 de novembro de 2009. Nela, se estende a obrigatoriedade do ensino e o dever constitucional do Estado com a educação, ao estabelecer no Art. 208, a educação básica, além de ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegura-se também sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, assim como o atendimento por meios de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a política educacional deve ter o compromisso em três pilares:

a função de reparação, pois possibilita de forma concreta o acesso de jovens e adultos à escolarização; a função de equalização, pois visa restabelecer a trajetória escolar de jovens e adultos e a função qualificadora, pois objetiva propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida. (Parecer Conselho de Educação Básica nº 11/2000, p.320).

Esta discussão opta por priorizar ações que envolvem a escolarização de jovens e adultos e tem a intencionalidade de evidenciar um movimento importante que o Brasil vem fazendo desde meados do século XX, na tentativa de reconfigurar o campo da EJA nas políticas públicas educacionais, sejam de âmbito federal, estaduais ou municipais. É importante salientar que a EJA não se reduz à escolarização; é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura, do trabalho e dos diversos espaços de convívio social, em que jovens, adultos e idosos seguem se constituindo como sujeitos (COSTA & MACHADO, 2017).

A partir disso, a EJA estuda caminhos em prol da garantia das condições de acesso necessárias para permanência e êxito dos alunos. Um caminho visa a manutenção e a ampliação da oferta presencial nos três turnos como uma opção para os diferentes sujeitos que à acessam, principalmente ao trabalhador.

Para entender a EJA nas políticas públicas ao longo dos anos, um exemplo a ser apontado é a Lei n. 10.172 do PNE (BRASIL, 2001). No PNE, havia 26 metas dedicadas à EJA, das quais quatro (1,2,3 e 16) diziam respeito à ampliação da matrícula nessa modalidade; onze apontavam para ações do Governo Federal em programas nacionais diversos de apoio a atendimentos diferenciados em EJA (4,5,12,13,14,17,21,22,23,24 e 26); uma específica (6) referia-se ao levantamento e à avaliação de ações de alfabetização; outra (15) tratava da integração curricular entre formação geral e formação profissional no Ensino Fundamental; duas (7 e 25) tratavam da formação de professores; quatro (8,11,18 e 19), da parceria com a sociedade civil, destacando as Instituições de Educação Superior (IES); e, por fim, três (9,10 e 20) tratavam do apoio federal aos sistemas estaduais e municipais no atendimento a EJA (Brasil, 2001). Todavia, a avaliação do alcance das metas do PNE 2001-2010 para a EJA, e também para os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira acabou sendo prejudicada devido ao fato do então presidente Fernando Henrique Cardoso ter vetado, na aprovação final da lei, as metas relacionadas aos itens de financiamento que, em tese, garantiriam a aplicação dos recursos

advindos do orçamento da União para o investimento na educação. Os vetos também não foram retirados por Luís Inácio Lula da Silva, o que corroborou durante esse tempo toda a limitação das condições objetivas de implementação do PNE nas políticas educacionais, tanto pela União, quanto pelos Estados e municípios.

Característica que vem se constituindo cada vez mais na EJA, é da modalidade estar recebendo, de forma crescente, alunos com perfil da Educação Especial como constatado por Lopes e Lino (2021). A essa discussão recebe-se um destaque com os movimentos de luta em prol da inclusão escolar para pessoas com deficiência que vêm se intensificando com a perspectiva inclusiva e alavancadas por convenções internacionais desde os anos 1990.

Na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no decorrer dos últimos tempos tem ocorrido mudanças, porém ainda tímidas. Em 2008, foi instituída a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), que orienta os sistemas de ensino garantir às pessoas com deficiência o acesso ao ensino regular, com aprendizagem e continuidade nos níveis de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica; acesso à comunicação e informação. Porém, mesmo sendo um avanço, as atuais políticas de inclusão existentes possuem apenas um caráter reformista e ideológico e colaboram para um ajuste ou uma acomodação, nos marcos da conciliação da relação entre capital e trabalho. Assim, no decorrer dos tempos houve disputas de rumos mediante pressão dos diversos segmentos sociais com distintos projetos de sociedade: uma que defende, a permanência das parcerias público-privadas e a manutenção/criação de classes e escolas especiais na oferta dos serviços educacionais para a Educação Especial e, outra que defende a educação inclusiva para todos com a oferta educacional aos alunos com deficiência nas instituições regulares de ensino. Os dois modelos em disputas determinam o entendimento do que é deficiência e influenciam diretamente nos rumos das políticas públicas diante da cultura da “normalidade”.

O conceito de educação inclusiva deve ser amparado por princípios de democracia e justiça social, garantidos para todas as pessoas, sem discriminação por questão de deficiência, raça, etnia, gênero, sexualidade ou classe social. O mesmo conceito está necessariamente vinculado ao de exclusão por ser impossível pensar em um sem que se

faça referência ao outro. Dessa forma, compartilha-se o pensamento de Santos & Paulino (2008) que inclusão é sempre um processo.

Segundo Mendes (2019), a política educacional brasileira foi tomando caminhos distintos. Nesse sentido, os diferentes caminhos eram mantê-las como são, convertê-las em centros de apoio ou extingui-las. Os estudos da autora apontaram que mesmo com a escola pública se democratizando, havia ainda indícios de escolas e classes especiais. Era comum as escolas realizarem triagens baseadas no insucesso de alunos e, se entendia que precisava criar classes especiais nas escolas públicas, por supostamente, estes alunos não avançarem em função de alguma deficiência.

Alguns dispositivos legais específicos foram implementados e aparecendo em leis para as demandas que surgiam em razão de alguma deficiência apresentada. Mendes (2019) analisou algumas Leis como a Lei Educacional nº 5.692/71, que garantia um tratamento especial a alunos com deficiências físicas ou intelectuais e os superdotados. Também destacou iniciativas como a criação do órgão Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com finalidade de promover expansão e melhorias no atendimento aos “excepcionais”<sup>1</sup>. A autora define que mesmo com várias tentativas em prol da inclusão ao longo do tempo, houve “um simulacro de política, considerando que a legislação garante o direito à educação, mas isto, de fato, não se traduz nos resultados observados na prática” (MENDES, 2019, p.18).

Stainback e Stainback (1999), Heredero e Anache (2020) defendem que a inclusão ocorre quando as escolas são transformadas em instituições que acolhem e respondem de maneira sensível, humana e eficiente às necessidades e habilidades específicas de todos os alunos, pois todos apresentam necessidades em algum momento. Os autores acrescentam que isso demanda mais do que a inserção de alunos com deficiência em salas de ensino que não as especiais, implica a ressignificação das concepções e atitudes educacionais e a revisão dos processos de escolarização.

O aluno com deficiência tem o direito de se desenvolver na sala de aula comum da Escola Regular como os demais, mas para isso ocorrer são necessários vários elementos. Segundo Oliveira e Mondek (2021) as consequências são por conta da recorrente falta de políticas eficazes, como investimento financeiro e de formação continuada dos profissionais da educação.

---

<sup>1</sup> Cunho que foi habitualmente utilizado para referir-se às pessoas com deficiência. Como este havia outros como: portadores de necessidades especiais, deficientes, especiais, etc. Contudo, há um entendimento que pessoas com deficiência seja a melhor nomenclatura, sem ser agressiva ou pejorativa.

Ocorreram algumas ações na tentativa de implementar a política para oportunizar o acesso e permanência dos alunos com deficiência na Escola Regular do sistema público de Ensino. Um exemplo vem com a criação do Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos denominado de “EJA Interventiva 1º segmento” (BARBOSA & FRANCO, 2020) voltado para o atendimento de alunos com deficiência intelectual e autismo. Mas a maioria das tentativas ficaram apenas na teoria e, na educação de jovens e adultos, na sua maioria, não foram garantidas as condições de inclusão educacional e social.

Barbosa e Franco (2020) estudaram a implementação de uma proposta da EJA interventiva do CEF 01 de Planaltina - DF para a inclusão de jovens e adultos e os fatores de sucesso na EJA Interventiva, transformando-a de projeto piloto em política curricular. Os resultados mostraram que a escola pesquisada trabalhava na perspectiva de inclusão escolar dos alunos desde a sua origem. Resultados satisfatórios foram alcançados, visto que pelo Formulário de Movimento e Rendimento Escolar de 2010 a 2017, verificou-se o número de matrículas dos estudantes na EJA Interventiva tendo aumento significativo no período, passando de 13 estudantes matriculados em 2010 para 86 em 2017. Chegou-se ao resultado de que na escola trabalhava na perspectiva da inclusão escolar por algumas ações: Uma era a integração com o Ensino Regular, em classe comum, proporcionando a socialização entre alunos com e sem deficiência e com o atendimento educacional especializado; as práticas curriculares e pedagógicas com os alunos com deficiência eram elaboradas a partir das suas necessidades. Outro ponto foi que conseguiram proporcionar foi o atendimento e a inserção do aluno como cidadãos de direito construindo qualificação para o mundo do trabalho a partir das parcerias com outras instituições. Em suma, a EJA Interventiva ofereceu o acesso e permanência para continuidade da escolarização para os alunos com deficiência ao adaptar metodologias e currículo, fazendo uso organizado das salas de recursos para atendimento especializado, concebendo projetos de socialização considerando o tempo de aprendizagem de cada um.

Entende-se que para cumprir o modelo da concepção de escola acima, sobre o caso da inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, é necessário que haja implementação de políticas no enfrentamento das carências do alunado, para de fato propiciar um ambiente inclusivo desde o acesso até a permanência e conclusão escolar. Para isso, efetivar direitos é crucial considerando as necessidades humanas no contexto da EJA, por exemplo, com ações sendo direcionadas a alimentação para os sujeitos trabalhadores que passaram a enfrentar, além da crise econômica, a pandemia. Ou seja,



ou têm políticas no enfrentamento das carências desse público ou o professor vai ser um mero espectador no processo educacional e, no atual contexto da pandemia, cada dia mais distante dos seus alunos. Pela questão do aprendizado, o docente deve ter meios de ser a ponte para o desenvolvimento ou a maturação, como diz Vygotsky, sabendo que isto é uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Ter como ideia a aplicação de um conjunto de capacidades, tais como poder de observação, atenção, memória, pensamento, e assim por diante, isto porque para a teoria, melhor que focar em uma capacidade específica, seria melhor focar no geral, em todas as capacidades.

Durante os últimos anos foram aprovados decretos e leis que articularam programas já em funcionamento e outros foram criados, porém, os governos federais, estaduais e municipais não disponibilizaram recursos para implementação. Por outro lado, disponibilizaram recurso públicos para instituições privadas de Educação Especial:

Historicamente, no Brasil, instituições privadas, sem fins lucrativos, de educação especial se constituíram como um serviço paralelo para atendimento às pessoas com deficiência, porém mantiveram forte relação de dependência econômica com o Estado e a sociedade civil, principalmente no que se refere à obtenção de recursos públicos. (KASSAR, 2011, p.355)

Para Mendes:

Qualquer proposta de política de inclusão escolar que vislumbre o direito à educação de estudantes com deficiência deve considerar tanto a universalização do acesso à escola, quanto a qualidade na oferta da educação escolar e dos serviços e apoios para esta parcela da população. (2019, p. 13)

Para isso, é necessário ampliar as matrículas nas escolas regulares e o Estado deve ser o responsável pela educação pública e gratuita de crianças, jovens, adultos e idosos inseridos no público da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. Nesse aspecto: “além de imperativo moral e legal, a política de inclusão escolar seria o caminho mais viável para garantir avanço na escolarização destas crianças” (MENDES, 2019, p. 13).

No tocante à fragilidade de estruturas pedagógicas, se faz necessário recorrer a questões referentes à própria disputa política, relacionando as estruturas pedagógicas aos segmentos da educação especial. Ao se referirem sobre estas estruturas, no contexto capitalista internacional, há grupos políticos mais interessados no capital, não dando a atenção que se concebe práticas na perspectiva da Educação Inclusiva (CAIADO, JESUS & BAPTISTA, 2018). Isso quer dizer que a política da educação especial tem se organizado em torno de polaridades, evidenciadas na movimentação de grupos de pressão advindas de governos e da própria sociedade civil. Segundo Pletsch & Souza (2021) a

elaboração da Política Nacional de Educação Especial de 1994 foi construída com tensões políticas internas, muito por conta das concepções de deficiência e de Educação Especial que circulavam na época, a saber: “atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, estimulação essencial e sala de recursos (PLETSCH & SOUZA 2021, p.1290)”. Também, mantinha-se um paradigma voltado a permanecer com o protagonismo das instituições segregadoras filantrópicas privadas na oferta educacional aos alunos da Educação Especial ao invés dos preceitos da inclusão, que entende a deficiência como consequência das barreiras existentes impostas socialmente.

A escolarização em espaços segregados reforça o conceito de deficiência dentro de uma concepção biomédica, e assim, atribui a culpa à pessoa com deficiência, isentando as políticas públicas educacionais do seu papel de promover uma educação de qualidade para todos.

Assim há o entendimento de que esses alunos com deficiência devem ser escolarizados no conjunto da sociedade, em escolas comuns (MANTOAN, CAVALCANTE & GRABOIS, 2011); e de outro, há a defesa de que a especificidade da condição do indivíduo requer um atendimento especializado em classes exclusivas e instituições especializadas públicas ou privadas (BARBOSA, 2011).

As condições para a permanência no sistema educacional precisam avançar a partir das legislações existentes e forçar os governos, para que as pessoas com deficiência tenham possibilidade de se apropriar da educação. Porém esse avanço não tem sido visto.

(...) na prática, não houve investimento em recursos financeiros e humanos, e ganhamos uma política no papel e não um direito social efetivo. Com isso, surgiu o falso discurso de algumas famílias e também de defensores da escola especial (por vários motivos, inclusive pela disputa do fundo público), de que algumas pessoas com deficiência precisam de escola especial, portanto a política de inclusão na escola regular falhou. (OLIVEIRA & MONDEK, 2021).

Na contramão dos debates sobre os avanços necessários para a constituição da inclusão escolar, o ano de 2020 foi marcado pelo retrocesso na política de educação das pessoas com deficiência, através do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020). É um retrocesso político-ideológico, legitimando a lógica da segregação que historicamente manteve pessoas com deficiência excluídas da sociedade, além de ser uma violação de direitos humanos e capacitistas, na medida em que responsabiliza a pessoa com deficiência pelas dificuldades na inclusão escolar.

O Decreto nº 10.502/2020 apresentou conceitos retrógrados como a segregação de pessoas com deficiência em escolas e/ou classes especiais, sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em ambientes especializados e da autonomia das mães e pais de pessoas com deficiência em decidirem sobre aquilo que pensam ser o melhor para seus filhos, inclusive sobre a educação. Após intensa mobilização dos movimentos sociais, o Supremo Tribunal Federal, em 28/12/20, referendou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020. De acordo com o relator da ADI: “O paradigma da educação inclusiva é resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade” (Supremo Tribunal Federal [Site], 2020).

Segundo França & Pietro (2021), os direitos fundamentais referentes à educação inclusiva deixaram de ser compreendidos apenas como dever do Estado e passam a ser concebidos como responsabilidade dos indivíduos e da sociedade civil. Isso dentro da lógica do capitalismo e mudanças das relações sociais que o fundamentam, nos séculos XX e XXI, com a redefinição do papel do Estado na execução e no financiamento das políticas sociais (BEHRING, 2008). Logo, quando se passou essas responsabilidades a outros autores acirrou-se a correlação de forças pelo financiamento do fundo público entre os entes público e privado.

A concepção de deficiência presente no Decreto, é uma questão individual, atribuindo à pessoa com deficiência o fracasso pela não aprendizagem e desenvolvimento. Assim, se a “inclusão escolar” não ocorrer, a orientação é segregar a pessoa com deficiência da escola regular ou sala regular para uma classe ou espaço especial.

Dentro da perspectiva do modelo social, se a pessoa com deficiência não está se apropriando dos conhecimentos escolares, a responsabilidade é da política educacional que mantém barreiras capacitistas mostrando a necessidade de mais recursos para uma verdadeira inclusão escolar. O direito à educação, pelo atual Decreto, deixa de ser um direito social e passa a ser visto de uma perspectiva individualista. A Educação deve ser papel da escola e direito de todos como dever do Estado. A escola é o espaço que possibilita a ampliação dos horizontes dos alunos, em contato com o conjunto do conhecimento científico, artístico, humanístico e literário da humanidade. A escola é lugar de exercício da autonomia intelectual, de ampliar oportunidades de aprendizagem, diálogo, socialização e solidariedade.

Para isso ocorrer, é necessário que os diversos governos coloquem a educação como prioridade, disponibilizando recursos públicos para melhorar a qualidade, ampliando o acesso à escolarização, valorizando da escola pública, formação continuada e condições adequadas de trabalho para os professores e de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a construção de uma educação pública, gratuita, inclusiva e democrática.

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES

Para Sebastian-Heredero & Anache (2020), a formação de professores não pode ser restrita apenas à formação inicial, e sim condicionada pela formação complementar e pela formação continuada em serviço. A formação continuada de professores deve tratar de abarcar o desenvolvimento profissional, a atuação em cenários incertos e mutáveis, e deve oferecer, para o constante aperfeiçoamento, momentos sistemáticos de atividades de extensão, grupos de estudos e cursos (BOLFE & PORTILHO, 2022).

Costa e Machado (2017) trazem a valorização de professores como indicador fundamental para o desenvolvimento profissional da categoria e a democratização do ensino. Tal processo envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e também profissional. Ressalta que pela identidade, que é epistemológica, se constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. Estes profissionais devem ser valorizados em seus salários e demais condições de exercício nas escolas.

Para Bolfe & Portilho (2022), as diretrizes curriculares documentadas pela Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 27) consideram que: A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. O objetivo esperado para a formação é o de “promover a troca de experiências, debates, ampliação dos conhecimentos para o enriquecimento das práticas docentes por meio de ações planejadas” (BOLFE & PORTILHO, 2022, p. 227).

Segundo Gatti e Barreto (2009), no processo de formação docente qualquer proposta de inovações esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos. Essa é a dificuldade para repensar a formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de formatos novos que trariam avanços qualitativos nos

cursos de formação, além de estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades.

Para tal desafio, tem que se buscar um rompimento com estruturas tradicionais de formação, mobilizando os instituídos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas. Assim, foi concedida às Universidades a possibilidade de organização de cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciaturas plena.

Severino (2009) afirma que a Universidade enfrenta problemas no interior de sua esfera específica, como lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento. No tocante à Universidade com formação de qualidade para os professores, os autores acrescentam alguns pontos que são imprescindíveis, como: que se dobre o valor do investimento do PIB (Produto Interno Bruto) na educação, para garantir a efetivação das políticas educacionais, para que sejam colocadas efetivamente em prática, ultrapassando o nível dos discursos políticos vazios existentes. É necessário que o professor tenha melhores condições de trabalho, horas destinadas ao planejamento conjunto, ao estudo, à reflexão sobre a sua prática, à troca de experiências e à busca de estratégias e recursos inovadores.

Além de a Universidade não conseguir quebrar estruturas tradicionais, outra questão apontada por Santos e Silva (2022, p.919) é que temos a Base Nacional Curricular (BNCC/MEC) desconsiderando a modalidade de Educação Especial nas suas discussões e estabelecendo uma série de encaminhamentos referentes a diretrizes curriculares de formação de professores, que apontam para uma formação mais aligeirada do que já vem ocorrendo. Por esse caminho, temos da Base Nacional Curricular (BNCC/MEC) a EJA “inclusa” só em 2021, mas sem discutir a fundo as especificidades de seus sujeitos

Pelo que foi dito aqui, entende-se que a melhoria do processo de formação de professores carece de muito mais do que Leis e Decretos. É um grande desafio que exige muito investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidade e comprometimento de toda a sociedade.

Diante de desânimo e conformismo, à esteira de Gentili (1996), retomando a sentença gramsciana que aqui tem o sentido exato: o pessimismo da inteligência, o otimismo da vontade. Deve-se usar o pessimismo da inteligência para compreender criticamente as ações e as consequências perniciosas e ofensivas da ideologia neoliberal em desfavor da formação de professores para a educação da maioria, que é a classe menos abastada.

No caminho recente brasileiro, houve aprofundamento de cortes de recursos em formação docente, por isso as políticas públicas, com intencionalidades e com objetivos a serem alcançados estão em descompasso ao esperado para a EJA e a Educação Especial.

Referente a aplicação do Ensino Remoto por conta da pandemia, Montenegro (2021), Matos (2021) e Lima (2021) apontam para novos desafios em “estudos, planejamentos, correções de provas, materiais, resumos, livros, aulas explanadas” para a ressignificação da prática. Relacionado ao professorado isso considera que “além de fazer acontecer o que está envolvido no processo de ensino e aprendizagem, o professor se vê em uma realidade totalmente diferente e “tecnologizada”: o ensino remoto. (p.2)”. Este é o caminho difícil para o professorado, entendido que pelo contexto emergencial de adaptação tecnológica vigente, seria a única saída.

### 2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO

Durante a pandemia da Covid-19 todos os problemas que historicamente a população mais vulnerável já sofria, se aprofundaram, inclusive com a não adoção de protocolos para atendimento prioritário às pessoas com deficiência, pois sequer foram incluídas, no início da pandemia, como grupo de risco (OLIVEIRA & SILVA, 2021).

As barreiras sempre estiveram presentes ao aluno com deficiência na EJA tanto na forma presencial, quanto no ensino remoto, afetando o direito desse público de receber educação com qualidade.

Para Trentin (2016), são muitas as dificuldades vivenciadas pelos alunos com deficiência na EJA para efetivamente ocorrer a inclusão escolar. Estas dificuldades e fragilidades, segundo Silva & Campos (2018), se configuram na ausência de adaptações curriculares para apropriação do conhecimento e na ausência de Atendimento educacional especializado (AEE) e, assim, os jovens e adultos com deficiência acabam desassistidos por políticas públicas.

Todas essas questões são históricas, porém com a pandemia o país teve que se adequar com ações emergenciais às novas estruturas exigidas para o ensino remoto realizadas com pouco planejamento e, principalmente, sem uma maior clareza sobre a intencionalidade pedagógica da ação (NICODEMOS & SERRA; 2020).

A partir da migração forçada para as aulas no Ensino Remoto, este concebido por Varela & Della Santa (2021) como “ensino a distância”<sup>2</sup> emergencial, houve necessidade de se adotar estratégias. Segundo Varela & Della Santa (2021) coube aos professores adaptar a educação aos seus alunos, impulsionar e coordenar o uso de pacotes instrucionais, plataformas digitais e tecnologias virtuais para uso da educação escolar básica ao pós-doutoramento. Isso devido ao avanço da SARS-COV-2 que assolou o mundo, forçando a realizar mais atividades de forma remota.

O problema foi na forma que se deu o ensino remoto. Segundo Freitas Vieira & Da Silva (2020), algumas garantias não foram asseguradas como: suporte e apoio necessários aos alunos e famílias mais vulneráveis, fomentando a sua participação ativa na implementação destes planos educativos alternativos e a relevância de se implementar um sistema de comunicação, adaptado a cada aluno, no sentido de um acompanhamento da sua aprendizagem. Tais pontos deveriam aliar o suporte às famílias e alunos da EJA, com a implementação de fato dos planos educativos e propiciar alternativas no acompanhamento dos alunos com deficiência.

Mais uma vez o enfrentamento de barreiras para ocorrer a inclusão dos alunos com deficiência da EJA não teve uma atenção, mesmo diante da Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que garante direitos das pessoas com deficiência em todas as áreas e, também na educação.

Em relação a isso, aqui cabe reconhecer a visão freiriana de que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2018, p. 50), um conceito que reforça a necessidade de estar sempre em um estado de busca constante para atualização. Ou seja, os alunos com deficiência sofrem com falta de acessibilidade na comunicação. As tecnologias assistivas são instrumentos que possibilitam acessar conteúdos e, sequer foram disponibilizados, complicando o processo ensino e aprendizagem. No contexto da pandemia essas desigualdades se aprofundaram também em relação aos professores. Pois, devido a falta de condições de trabalho houve insatisfação e necessidade de formação continuada. Causou também adoecimento devido ao tempo de tela, estresse e a pressão perante diversas tarefas:

---

<sup>2</sup> O “ensino remoto” não é nem foi o EAD. Este é uma modalidade de ensino com muitas complexidades, anterior ao Ensino Remoto, com seu formato próprio de ensino-aprendizagem. O Ensino Remoto foi uma mudança imposta e reduzida a uma forma de dar continuidade da presença da escola na vida das pessoas em função do risco de contágio e de morte por coronavírus.

(...) a ausência de domínio dos meios tecnológicos, o restrito domínio básico da informática, a falta de computadores nas suas próprias residências, internet insuficiente para ministrar as aulas de casa e a falta de formação específica para trabalhar de modo remoto (CUNHA-JUNIOR et al. 2020, p. 224).

Como já apontado por Soares et al. (2011), a EJA deve assegurar o atendimento aos seus alunos passando pelos desafios das condições estruturais e políticas que assegurem também a formação de professores. Desta discussão, é necessário aferir como ocorre o ensino remoto de acordo com a estrutura que se pressupõe, em termos de condições dadas a estes alunos.

O Fórum da Educação de Jovens e Adultos discutiu sobre essas situações excepcionais vivenciadas durante a pandemia, e propôs uma série de ações como planejamento flexível do calendário, ressaltando a importância da garantia da igualdade de condições para todos. Os recursos são importantes para possibilitar tanto a valorização do trabalho docente quanto na questão dos insumos, como os softwares e tecnologia assistiva, considerando que devem ser utilizados com cautela e os professores devem considerar as especificidades dos alunos ao estabelecer as relações pedagógicas (FÓRUMS EJA BRASIL, 2020). Infelizmente, onde foi possível usar ferramentas comunicacionais, na maioria das vezes, não foram consideradas as especificidades apresentadas pelos alunos com deficiência.

Segundo Prazeres e Batista (2019, p. 384 apud SOUSA; MENEZES, 2021, p. 8), o Brasil não possui um sistema educacional comprometido para ofertar condições estruturais e financeiras as escolas, professores e estudantes, para que estes pudessem dar continuidade ao ensino no período da Pandemia da Covid-19, isto porque a educação oferecida no país é pautada na dualidade, disciplinadora e superficial para a classe popular e formativa para a classe dominante.

Um documento elaborado em julho de 2020, pelos Fóruns de EJA do Brasil, trouxe algumas orientações com ações necessárias em tempos da pandemia da Covid-19 e ensino remoto. O documento aponta algumas ações: a primeira diz respeito ao direito social relativo a disponibilização da parte tecnológica, na forma de serviço público gratuito com integração com TVs públicas, rádios públicas e redes sociais; (...) e construção de tipos textuais no celular, demonstrando as funcionalidades e aplicações na vida de cada educando (FÓRUMS EJA BRASIL, 2020, p. 2).

Na segunda parte defende que a oferta da EJA precisa tornar parte da constituição de políticas públicas de Estado, federal, estadual, municipal e distrital, e não por meio de programas. Exige-se que, para esse atendimento, o poder público e suas instituições



realizem o recenseamento, a mobilização da sociedade por meio de chamada pública e divulgação de vagas da demanda e garanta a abertura e manutenção de turmas/escolas de EJA na educação básica (Fundamental e Médio) na forma integrada à Educação Profissional nos termos do artigo 5º da LDB 9394/96 e Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (Metas 9 e 10) (FÓRUNS EJA BRASIL, 2020, p. 3).

Essa mobilização deve favorecer os alunos com deficiência, sabendo que para grande parte deles é desafiador se estabelecer no mercado de trabalho, muito por conta do capacitismo estrutural.

#### 2.4 DIFICULDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES: ENSINO REMOTO E ALUNOS DA EJA COM DEFICIÊNCIA

Mesmo antes da pandemia e ensino remoto os professores, na sua maioria, não se consideravam preparados para atuar no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência e, também atender aos demais, contemplando a todos (RODRIGUEZ, DUTRA & STORT, 2017).

Por ausência de formação de professores para atuação com alunos com deficiência na modalidade EJA, geralmente os professores buscam especializações individualmente, como cursos, e assumem aquilo que é obrigação do Estado brasileiro para suprirem as carências da formação inicial e continuada. Este tipo de lacuna, segundo Dorziat (2011), mostra que a formação de professores sempre foi um dos desafios para consolidar a inclusão escolar.

Segundo Almeida et al.(2007, p. 336), a formação de professores é essencial para uma proposta inclusiva “[...] formar o professor, então, é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere a sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”, assim, percebendo os meios cabíveis de fazer valer o processo de ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência na EJA.

Mas é importante ressaltar que a superação de barreiras para a atuação com alunos com deficiência na EJA não é dependente só da formação de docentes, mas também faz parte de uma teia de relações e conexões internas e externas ao ambiente escolar, como as políticas educacionais (KASSAR, 2011).

No período do ensino remoto, as dificuldades de atuação na docência se aprofundaram, diante da necessidade de adoção de ações emergenciais para adaptar às estruturas exigidas.

Para Montenegro, Matos & Lima (2021, p.2), foi necessário “[...]compreender os desafios enfrentados por professores diante do contexto de pandemia; e perceber a importância da práxis na ressignificação da prática docente considerando os desafios em contexto de pandemia.” Ou seja, os professores de fato tiveram que ressignificar suas práxis e diferentes estratégias tiveram que ser adotadas como reaprender sua forma de acesso aos alunos, e, o trabalho docente necessitou de alterações em curto espaço de tempo em meio a muitas incertezas: “os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um” (CASTAMAN & RODRIGUES, 2020, p. 09).

os professores precisam abordar elementos ligados ao cotidiano dos alunos, discutindo inclusive a situação de pandemia vivida, de maneira a explorar a dimensão educativa, pedagógica e científica, assim como instigar motivações que os mobilizem a aprender em caráter colaborativo (família-aluno; professor-aluno e aluno-aluno). (DE OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, p.5, 2020).

Segundo os professores, “A nossa posição, enquanto educadores, é clara. O “ensino a distância” não pode (e nem deve) substituir-se à educação presencial clássica, baseada na instituição escolar ou universitária” (ABRANTES et. al. 2020, p.187).

Assim houve uma variedade de práticas pedagógicas desde o uso de ferramentas até de metodologias e práticas. A situação do mundo desde a Covid pediu uma adequação às tecnologias digitais que chegou na área da Educação. Para isso, nas práticas pedagógicas utilizadas durante a pandemia com os alunos em geral foi constatado uma variedade no uso de ferramentas e, conseqüentemente, de metodologias e práticas adotadas (DA SILVA & TEIXEIRA, 2020). O importante era garantir que esses meios chegassem aos alunos, mais ainda os com deficiência, verificando o que faltava para suprir suas necessidades.

Tal mudança foi difícil e em pesquisa realizada por Montenegro, Da Fonseca Matos e Lima (2021) as barreiras foram: “o pouco conhecimento dos professores acerca das tecnologias digitais, a ausência ou a pouca participação dos alunos durante as aulas; e as limitações no processo avaliativo (p.8).”

Muitas vezes, sem familiaridade suficiente com os recursos tecnológicos utilizados no ensino remoto, os professores da educação básica tiveram que se apropriar das ferramentas por conta própria.

De acordo com Ferreira e Barbosa (2020), a atividade profissional docente teve que se modificar na migração para o ensino remoto, com o desenvolvimento de

habilidades específicas para criação de conteúdos, edições de vídeo e orientações claras para o estudo. Essa migração incorporou novos hábitos que partiam principalmente dos professores, constituindo nas aulas as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e fazendo proveito dos recursos diversificados dessas tecnologias que eram: computadores com internet e ferramentas de acesso, itens de comunicação virtual como chats e correio eletrônico; vídeo digital; TV e web sites, por exemplo, estando adaptadas para promover o ensino a distância (TEIXEIRA, 2010). Entretanto, os custos destes recursos com equipamentos cabiam na maioria das vezes aos próprios professores

Havia muitas demandas para minimizar as barreiras dos alunos com deficiência no Ensino Remoto. No caso da deficiência visual, segundo Queiroz (2019), a acessibilidade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem deveria ter tecnologias de softwares que convertem textos para áudios utilizando sintetizadores de voz, como Virtual Vision e DOSVOX. Leite et al. (2020) diz que a educação mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pode ser uma alternativa positiva se tratando dos obstáculos que os alunos com deficiência visual vão esbarrar em sua formação.

Sobre os alunos surdos, diante das medidas tomadas para o Ensino Remoto, muitas questões foram ignoradas pelos órgãos competentes, como a situação de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva. Shimazaki, Menegassi, Fellini (2020) desenvolveram uma pesquisa numa escola de educação bilíngue e constataram que, ao se ofertar o ensino remoto, a exclusão desses alunos tornou-se mais um agravante diante da pandemia. A aprendizagem foi comprometida e os alunos excluídos, pois não tiveram acessibilidade. Isto, por falta de auxílio por parte da família; a condição socioeconômica para o ensino remoto e as dificuldades percebidas na compreensão de enunciados e na resolução das atividades. No apanhado das dificuldades e desafios mais preocupantes que foram enfrentados com esses alunos, surgiu uma questão importante, a falta de atuação contínua dos tradutores/intérpretes de LIBRAS (TILS). Profissionais que possibilitam que uma mensagem cruze a “barreira linguística” entre duas comunidades (LACERDA, 2012). Na ausência desses profissionais, sempre se exigiam mudanças significativas na prática docente.

Para os professores, as dificuldades e desafios estavam na preparação das aulas. Pois, era exigido buscar conhecimentos nas tecnologias, usar aplicativos como WhatsApp, tecnologias referentes a usos de vídeos, imagens, textos e formulários, por exemplo. Ao considerar alunos em níveis iniciais de aprendizagem, a preocupação era

maior quanto à leitura, escrita, compreensão de contextos etc., elementos mais difíceis de trabalhar na forma remota, sendo um complicador a mais para os professores e alunos surdos.

Era sempre necessário superar gradativamente cada dificuldade que aparecia, modificando até a forma de trabalhar no ensino remoto, com uso de atividades diferenciadas, os modos de correção e avaliação de atividades diferentes. Os alunos sequer tinham equipamentos necessários.

Para Shimazaki, Menegassi & Fellini (2020), com os alunos surdos no ensino remoto não é possível ter a mesma execução numa atividade da linguagem como no modo presencial. Há necessidade de adaptação dos materiais produzidos, segundo as diferenças linguísticas dos alunos surdos.

Seria adequado que as escolas, a partir da realidade dos alunos e suas demandas, criassem mecanismos de atendimentos complementares ou paralelos que atendessem às necessidades específicas, como o uso de serviços de comunicação mais acessíveis ou a organização de horários e espaços na escola (com precauções e prevenções que a pandemia requer) para a solução de possíveis dúvidas ou, até mesmo, a explicação de conteúdo (SHIMAZAKI, MENEGAS & FELILINI, 2020).

Segundo Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), a tecnologia não é uma saída mágica, mas apenas um “ingrediente”. Segundo Cury et al. (2020, p 4), “A manutenção do vínculo afetivo e social do estudante com deficiência com o profissional da educação especial, professores da educação básica e colegas de sala de aula, é um fator importante a ser considerado durante este período de pandemia”.

Uma preocupação é que na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas em uma perspectiva instrumental, com o ensino sendo puramente transmissivo, processo que também reduz as metodologias e as práticas pedagógicas com qualidade (MOREIRA, HENRIQUES & BARROS, 2020; DE SANTANA FILHO, 2020).

### **3 METODOLOGIA**

A seguinte pesquisa tem foco no trabalho docente, direcionado à inclusão de pessoas com deficiência em turmas da EJA em tempos de pandemia, discutindo as estratégias, práticas, dificuldade e possibilidades para o Ensino Remoto. Nesse sentido, a pesquisa buscou verificar a condução dos trabalhos pedagógicos dos professores em escolas da rede municipal da EJA do Rio de Janeiro durante a pandemia. Para tal

propósito, foi usada a metodologia com abordagem qualitativa ao não apenas mensurar um tema, mas descrevê-lo valendo-se de impressões, pontos de vista, fenômenos, subjetividades e opiniões de quem respondê-la. Soma-se a isso, a compreensão de que a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003). Foi utilizado como instrumento da busca de informações empíricas a entrevista semiestruturada, com roteiro guia alinhado aos objetivos da pesquisa e quando surgia alguma dúvida elas foram esclarecidas de modo a se garantir o entendimento acessível às envolvidas no estudo (ANEXO I).

Para Ludorf (2004, p 90.), a entrevista “permite ainda maior flexibilidade, pois o roteiro pode ser modificado, dependendo das respostas do entrevistado” e, ainda “pode ser um ótimo instrumento para pesquisas que busquem conhecer com maior detalhe opiniões e posicionamentos das pessoas” (2004, p. 91). Sendo assim, a entrevista semiestruturada foi considerada o melhor instrumento de pesquisa para este estudo, permitindo a flexibilidade, a leitura flutuante estabelecendo várias idas e vindas entre o material transcrito e as anotações e reflexões até chegar aos resultados.

Na seleção para a entrevista semiestruturada, por meio de ferramenta, de forma privada, foram enviadas mensagens para os professores explicando o objetivo da pesquisa e perguntando se tinham interesse em participar. Foram encaminhadas para 5 professores, mas apenas quatro aceitaram participar. O critério da seleção usado foi ter experiência em lecionar na EJA para alunos com deficiência através do Ensino Remoto. Por conta do distanciamento social imposto pelo quadro da pandemia, todas as interações foram realizadas de forma *online*. A forma para tirar dúvidas no processo da realização da entrevista com as participantes foi pelo e-mail e por WhatsApp. As respostas recebidas pelo roteiro enviado a cada participante tiveram o cuidado de serem preservadas em integridade. Os professores são da rede municipal do Rio de Janeiro. A forma de aplicação da entrevista semiestruturada foi pelo *GoogleDocs*, com roteiro previamente elaborado e, após o término da etapa, foram categorizados por temas e subtemas referente aos assuntos tratados, sendo interpretados e explicados.

Com isto, buscou-se conhecer quais mudanças foram feitas no planejamento, materiais, etc. e em que nível se conseguiu consolidar ou não a inclusão escolar de alunos com deficiência da EJA durante a pandemia com uso do ensino remoto.

As entrevistas foram transcritas e a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) foi escolhida como ferramenta de análise dos dados por compreender “[...] um

conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou temas abordados em um determinado texto”. (BARDIN, 2016, apud OLIVEIRA *et al.*, 2003, p.5). Feita a transcrição, realizamos uma “leitura flutuante” na qual estabelecemos várias idas e vindas entre o material transcrito e nossas anotações, emergindo assim, o que Oliveira et al. (2003) denominam “unidades de sentido”. Os depoimentos dos professores entrevistados foram organizados em quatro categorias, quais sejam: **1) Dificuldades no acompanhamento e aprendizagem dos alunos; 2) Práticas pedagógicas adotadas durante o ensino remoto; 3) Mudanças que afetaram o processo de inclusão na EJA durante o Ensino Remoto; 4) Desafios de Ser professor(a) de alunos com deficiência na EJA e ensino remoto.**

A seguir serão analisadas cada categoria e os professores foram identificados como P1, P2, P3 e P4.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa do presente trabalho passou por alguns caminhos até chegar a seu objetivo de realizar a análise dos resultados. Primeiramente, o entrevistador pediu a professoras de Educação Especial que conheceu enquanto foi bolsista no CAP-UFRJ, informações sobre conhecer docentes que atuavam na EJA do Município do Rio de Janeiro e que tivessem experiência em lecionar para estudantes com deficiência durante o Ensino Remoto na presente data. Por sorte, devido a tantas especificidades requeridas, uma indicou o e-mail de uma professora do Município que atendia a esses requisitos. A partir dela, o entrevistador chegou a outros três nomes, duas professoras de uma mesma escola e um professor. Os seus contatos foram mantidos tanto pelos e-mails quanto pelo aplicativo de mensagem Whatsapp dos próprios. Por questões éticas, os nomes dos entrevistados e de pessoas citadas por estes foram mantidos em sigilo, de modo que as apresentações dos docentes foram identificadas de P1 a P4. Assim informaram quanto a idade e gênero: P1, 40 e gênero feminino; P2, 47 e feminino; P3, 39 e feminino e P4, 37 e masculino. As colunas subsequentes apresentam dados de formação e experiência sobre a qual discorre a pesquisa. Em seguida, estão expostas as perguntas do questionário e as respostas fornecidas sem nenhuma alteração. Por último, em quatro categorizações apresentamos a discussão e análise dos resultados a partir dos dados obtidos com o questionário.

Coluna 1: Formação	Coluna 2: Tempo de trabalho na EJA com alunos com deficiência	Coluna 3: Formação para trabalhar com alunos com deficiência na EJA
P1- Graduação em Letras e Pós-graduação em Literaturas Portuguesa e Africanas.	EJA especial (alunos com deficiência) entre os anos de 2019 e 2021 (3 anos). Docente de sala de aula regular.	Nenhuma
P2 - Graduação em Pedagogia (UERJ); pós-graduação em Arteterapia; Especialização em Educação de Jovens e Adultos (PUC/RIO).	EJA especial (alunos com deficiência) de março de 2020 até março de 2022. Docente de sala de aula regular.	Jornadas pedagógicas oferecidas pela prefeitura do Rio
P3 - Pedagogia	Durante 7 anos. Docente de sala de aula regular.	Formação abrangente no Instituto Helena Antipoff.
P4 - Pedagogia	Doze anos na EJA e sempre teve estudantes com deficiência. Docente de sala de aula regular.	Nenhuma

1- No período da pandemia/ensino remoto você atendeu quantos alunos com deficiência e quais eram as deficiências?

P 1 - Em 2020 eram 12 alunos e em 2021 foram 10 jovens com múltiplas deficiências: síndrome de down, deficiência intelectual, com transtorno do espectro autista, deficiente físico, além de outros distúrbios de desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo.

P 2 - No início da pandemia a turma que eu estava trabalhando, PEJA I, tinha 12 alunos – apenas um deles não tinha deficiência. A maioria dos alunos apresentava deficiência intelectual, alguns com síndrome de down e alguns autistas.

P 3 - Um aluno, com o laudo de TEA

P 4 -3 alunos. Hidrocefalia, DI e DM

2- Quais profissionais da sua escola contribuíram no atendimento aos alunos com deficiência na EJA?

P 1 - Especificamente durante o período de Pandemia, tivemos o apoio da Direção, Coordenadora Pedagógica e Professora Orientadora do Peja.

P 2 - Todos os professores, a coordenação, a professora orientadora e a professora AEE.

P 3 - Somente eu

P 4 - Coordenação Pedagógica

3- Como você descreveria ser professor(a) de alunos com deficiência na EJA.

P 1 - É um desafio bem grande ser professora de alunos com deficiência na EJA. É preciso ter muita sensibilidade para lidar com as situações cotidianas, estar atenta às necessidades de cada um e procurar fontes/estudos que possam subsidiar a prática docente.

P 2 - Primeiramente eu diria que é preciso ter olhar e escuta sensíveis para receber os estudantes e suas famílias, depois, que é preciso espionar amorosamente cada um deles, pois mesmo estando diante de uma mesma síndrome ou deficiência, cada um é um universo. Diria, ainda, que um professor de alunos com deficiência no PEJA precisa estar disposto a pesquisar sempre a melhor maneira de adentrar nesse universo que cada estudante é para descobrir suas diversidades de aprendizagem, suas potencialidades e suas limitações. Respeitar o tempo que cada um tem é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes e para as possíveis ansiedades que possam surgir, tanto do lado deles, quanto da família, quanto do professor.

P 3 - É bem difícil sem a formação adequada para garantir o direito ao ensino e a aprendizagem, foi preciso eu buscar caminhos de estudos para dar conta fora e por conta própria que fossem mais específicos.

P 4 - Ser professor de alunos com deficiência na EJA é ser resiliente, pesquisador e paciente.

4- Como ocorreu o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência na EJA através do Ensino remoto durante a pandemia?

P 1 - Para a educação, de forma geral, foi um período bastante complicado. Não estávamos preparados para um ensino remoto e alguns segmentos foram especialmente atingidos. Alguns alunos com deficiência possuem características bastante particulares, a ação em conjunto com a família foi fundamental para que se pudesse dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem.

No início do período de isolamento, criamos um grupo no WhatsApp, aplicativo que foi escolhido por ser o mais popular para a troca de mensagens. Por meio dele, mantínhamos contato e eram enviadas atividades para os alunos. Estreitamos os laços com as famílias para um acolhimento e orientação das propostas pedagógicas. Contudo, alguns pais sentiram bastante dificuldade nesse acompanhamento e quando isso acontecia tentávamos confortá-los e trabalhar na manutenção do vínculo com a escola.



Ainda no ano de 2020, a Prefeitura do Rio de Janeiro implementou a Plataforma Teams, da Microsoft, para o ensino remoto. No entanto, parece não ter havido grande êxito na maior parte das escolas da Rede Municipal de Educação. Na nossa, de alunos com deficiência, não foi diferente.

Em 2021, além do WhatsApp, passamos a ter uma aula semanal síncrona pelo aplicativo Zoom. Eles simplesmente adoravam esses encontros, pois podiam interagir entre eles e com os professores. Foi o período em que conseguimos a maior participação da comunidade escolar. Tentávamos trabalhar da forma mais lúdica possível por meio do aplicativo de mensagens. Fazíamos vídeos, indicávamos jogos, sites para atividades online, etc. Porém, o maior sucesso foi por meio das aulas síncronas. Até mesmo os poucos alunos que se queixavam de não ter acesso à internet eram presentes nesses momentos.

Neste mesmo ano, a Prefeitura também lançou aulas para os mais diversos segmentos pela TV, por meio do canal MultiRio. No entanto, eram muito abrangentes e não conseguiram alcançar/contemplar as especificidades de nosso público. Uma nova plataforma para a disposição das aulas/materiais para os alunos também foi implementada. Porém, o Rioeduca não teve a adesão da comunidade escolar que o WhatsApp e Zoom tiveram. E mesmo com a volta das aulas presenciais, as atividades pelo aplicativo de mensagens continuaram, pois não havia a obrigatoriedade do retorno e muitos preferiram seguir de forma remota até o fim do ano de 2021.

P 2 - Foi bom difícil mensurar essa questão da aprendizagem, pois não tinha como saber o quanto de intervenção familiar estava ocorrendo durante a realização das atividades enviadas. No meu caso, em especial, foi ainda mais complexo, pois eu só havia tido três dias de aulas presenciais com meus estudantes. Eu ainda não os conhecia tão bem a ponto de entender o que e como cada um me daria devolutivas. Muitas das atividades devolvidas vinham perfeitas e, conversando com professoras que haviam estado com eles anteriormente, foi sinalizado que estava havendo muita intervenção familiar.

P 3 - Apesar da mãe ser bem presente, pude notar que ela contribuía nas construções e resultados, pois o aluno apesar de ser maior de idade não possui autonomia para ler e interpretar os códigos linguísticos, sendo assim foi possível observar que a mãe ajudava muito o aluno.

P 4 - De forma muito precária. Todos não conseguiram acesso ao aplicativo da prefeitura. Acompanhavam apenas pelo WhatsApp, com a ajuda dos responsáveis. Além disso, buscavam material impresso na unidade escolar.

5- Quais práticas para trabalhar com os alunos com e sem deficiência no Ensino remoto?

P 1 - Utilizamos recursos de mídia como vídeos, músicas, jogos, atividades online e outras que necessitavam ser impressas ou adaptadas em casa.

Um dos sites usados para a produção de atividades online, por exemplo, foi o [www.liveworksheets.com](http://www.liveworksheets.com).

P 2 - Por considerar o acesso ao Whatsapp mais democrático para as famílias, utilizamos a ferramenta como nosso principal meio de comunicação para envio dos vídeos das aulas gravadas e atividades. Embora a prefeitura disponibilizasse acesso ao Classroom, ao Rioeduca (TV e aplicativo), percebemos que as famílias não utilizavam tais meios e nossa decisão de manter o whatsapp seguiu sendo a que mais fluiu.

As aulas gravadas eram enviadas diariamente pelo Whatsapp e uma vez por semana havia uma live-acolhimento pelo Zoom, que durava cerca de uma hora. Nesse momento nós batíamos um papo, fazíamos algum jogo (bingo, jogo da memória, forca, confeccionávamos algo...).

P 3 - Houve muito pouca interação como aluno, pois o mesmo não possuía celular, ele apenas buscava os cadernos de atividades produzidos e realizava em casa com a mãe, quase nunca me enviava o mesmo pronto.

P 4 - O ensino remoto só é possível quando todos tem a mesma condição de acesso ao material disponibilizado e têm a possibilidade de participar de aulas síncronas, independente de ter ou não deficiência. Dessa forma, não foi possível desenvolver boas práticas no ensino remoto, uma vez que as condições de acesso não favoreceram.

6- Houve mudança nas práticas pedagógicas? Se sim, com quais alunos e porque?

P 1 - Sim, fez-se necessária uma adaptação já que não havia a interação direta como na sala de aula. E isso é válido para todos os alunos, pois como já dito anteriormente, há especificidades a serem atendidas.

P 2 - Sim. Tudo era uma adequação, tanto para mim como professora quanto para eles como estudantes. Fui aprendendo mais sobre aplicativos para editar vídeos e procurei realizar as propostas o mais lúdicas possíveis, envolvendo muitos jogos e momentos que pudessem ser mais um prazer que um dever, pois queria poder acolher também os familiares.

P 3 - Não

P 4 - A mudança pedagógica se deu na produção de materiais áudio visuais com todos os alunos, pois todos os materiais enviados tinham o objetivo de favorecer a autonomia dos alunos. Logo, vídeos e outras atividades sempre eram autoexplicativos.

7- Quais atividades foram mais adequadas para trabalhar com os alunos com deficiência?

P 1 - As aulas síncronas pelo Zoom foram mais eficientes, pois tivemos respostas diretas e imediatas.

P 2 - As lives foram sucesso. Eles curtiam ver os amigos, contar sobre o que estavam fazendo, realizar jogos e tal. Usei muito o site <https://www.liveworksheets.com/> para a realização de atividades e sistematização de conteúdos, pois de cara percebi o quanto eles amaram.

Tudo foi muito à base de jogos e deixei as famílias livres quanto a escolha da impressão ou não das propostas, mas de maneira geral, as que tinham mais recursos financeiros imprimiam e mandavam a foto com a atividade realizada.

P 3 - -

P 4 - A mais adequada era o uso do vídeo enviado pelo WhatsApp acompanhado da retirada do material impresso na escola. Dessa forma, eles conseguiam ter uma maior clareza da proposta da atividade.

8- Quais as dificuldades enfrentadas por você com os alunos da EJA com deficiência?

P 1 - Cada aluno com deficiência é um universo em particular. Ainda que se encaixe sob uma mesma síndrome, há graus e características diferentes. A relação de confiança que se estabelece no contato diário em sala de aula não tem como ser substituída no ensino remoto. A interação com as famílias foi fundamental para o acolhimento e a manutenção do vínculo com a escola. Contudo, não é possível afirmar que não houve perda no processo de ensino aprendizagem durante o período de isolamento. A interação entre os colegas/pares e com os professores é muito importante para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Por isso, ainda que longe de terem sido ideais, as aulas síncronas pelo Zoom foram a estratégia adotada mais eficiente nesse momento pandêmico.

P 2 - A maior dificuldade que sinto é a de em muitos momentos não ter devolutivas de participação. Mas não deixo a angústia e a ansiedade tomarem conta, pois a cada avanço que cada um deles tem, é também um motivo de muita festa.

P 3 - Principalmente falta de recurso tecnológico para dar conta da nossa condição de ensino...

P 4 - Falta de formação para trabalhar com as diversas deficiências e pouco apoio de profissionais para atuarem na escola atendendo aos alunos.

9- Na sua opinião, qual é o maior desafio para estruturar o processo de inclusão em educação?

P 1 - Quando a inclusão ignora as especificidades de seu público, há na verdade uma exclusão. O fazer pedagógico deve ser acompanhado de um olhar mais cuidadoso para as necessidades dos alunos. Então, acredito que o maior desafio é ter esta responsabilidade compartilhada entre as partes envolvidas: governo, escola e família. É preciso que as escolas e famílias tenham o apoio/recursos necessários para cuidar do desenvolvimento desses alunos. Por enquanto, o que se percebe é uma luta solitária e desigual para tentar propiciar o melhor ensino aprendizagem possível.

P 2 - A inadequação de ambiente para atender os alunos (mobiliário, acesso...); as avaliações enviadas pela secretaria sem levar em consideração as diversidades de aprendizagem (a avaliação do PEJA vem como a que vai para toda a rede – e embora nós possamos e devamos fazer as adequações, é irritante perceber a invisibilidade da Educação Especial para a rede). Temos muito que caminhar!

P 3 - Construir com as famílias o desenho de educação, com apoio tecnológico, parceria onde os alunos possam se perceber autônomos. Algumas famílias ainda interferem de forma não colaborativa, atrasando o próprio processo de desenvolvimento do aluno.

P 4 - Penso que o maior desafio desse processo é garantir a formação continuada dos docentes para atuar com os alunos incluídos, como também a de garantir que os alunos sejam acompanhados em sala por profissionais da área, que entendam a necessidade de cada um, fazendo as adaptações necessárias com o auxílio do professor. Enquanto isso não for garantido teremos uma falsa inclusão. Os alunos portadores de necessidades especiais serão “jogados” nas salas de aula e o professor que “se vire” pra dar conta dele. Porém, nesse processo os alunos sem necessidades especiais começam a ser excluídos, uma vez que o professor terá que dispor de tempo de aula para atender exclusivamente os alunos especiais.

A inclusão está muito além de apenas inserir os alunos nas salas de aula regular. Incluir deveria significar formação para os docentes, profissionais de apoio e garantia de melhores condições tanto para os estudantes como para os profissionais estarem na escola.

#### 1. **Dificuldades no acompanhamento e aprendizagem dos alunos**

No sentido de identificar dificuldades durante as aulas através do ensino remoto, diferentes aspectos foram relatados pelas professoras. Para P3 e P4, o difícil caminho, por não ter apoio de outros profissionais da educação especial, foi ter que ir em busca de estudos e cursos de forma individual.

P1 e P2, quando questionadas sobre as dificuldades no acompanhamento e aprendizagem dos alunos da EJA com deficiência, relataram que o contexto de ensino remoto foi um empecilho, e que os segmentos de aulas para TV e Canal MultiRio, providos pela prefeitura do Rio em forma de pacotes prontos, eram muito abrangentes e distante da sua realidade, das famílias e não era acessível às especificidades dos seus alunos.

Os alunos necessitavam de atividades adaptadas e, esse pacote não atendia, por isso usou o canal do WhatsApp para traçar as necessidades de cada aluno, sempre dialogando com a família. A alternativa foi propor às famílias o uso do WhatsApp, que era de maior alcance e mais prático, pois as famílias eram fundamentais para que o processo de interação remota ocorresse. O WhatsApp teve duas funções: envio de tarefas escolares e, a segunda, como um canal de comunicação da escola, sendo para isso criados grupos para que pudesse haver o acompanhamento dos alunos.

Os exercícios escritos eram adaptados e encaminhados por WhatsApp com as atividades diferenciadas conforme o nível que cada aluno apresentava. Alguns já conheciam todas as letras e faziam mais leituras, outros ainda em processo de alfabetização e, por último, havia os que tinham maior dificuldade.

Quanto às atividades, deixava a devolutiva por conta das famílias, respeitando a dinâmica das mesmas e por entender que o momento de pandemia já era de calamidade, não querendo que a escola fosse um fator estressante. P3 também relatou a falta de recursos tecnológicos para acessibilidade dos alunos com deficiência. P4 entendeu como dificuldades a falta de formação para trabalhar com as diversas deficiências e o pouco apoio de outros profissionais da educação.

Para P3, a dificuldade dos docentes com alunos com deficiência era: “Algumas famílias ainda interferem de forma não colaborativa, atrasando o próprio processo de desenvolvimento do aluno.” Essa interferência da família, às vezes, impedia o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois a mesma não acreditava no desenvolvimento da pessoa rumo à construção da autonomia.

Segundo Souza (2008), essa é a ideia da “profecia autorrealizada”, que é um prognóstico que, ao se tornar uma crença, provoca a sua própria concretização.

Concepção de que seus filhos serão eternos dependentes, sem nenhuma possibilidade de desenvolver uma vida autônoma. Essa ideia presente nas famílias pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvimento da personalidade e na construção da autoestima e pode determinar as condutas e comportamentos de um indivíduo.

Para P3, as famílias tinham atitude superprotetora com os filhos com deficiência, demonstrando o capacitismo. Por isso, é importante que a escola construa junto com as famílias uma proposta de educação, para mostrar a possibilidade de que, mesmo com barreiras impostas pelo ambiente no percurso dos alunos com deficiência, é possível o desenvolvimento dos mesmos quando tem as condições adequadas.

Estudos como de Oliveira & Silva (2021) apontam o capacitismo como estrutural. Capacitismo é a discriminação e a opressão das pessoas com deficiência ao considerá-las inferiores, incapazes de produzir, trabalhar, aprender, amar, cuidar, sentir desejo etc. Ele é estrutural e estruturante, pois condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito. Esse capacitismo, no contexto da pandemia e do ensino remoto, ampliou e aprofundou as desigualdades no direito e acesso à educação. As famílias foram obrigadas a assumirem o ensino dos filhos, mas não dispunham de condições de infraestrutura pedagógica e muito menos, emocional. Para P3, o problema atingiu todos os alunos com ou sem deficiência e, isso se tornou um sofrimento em que um lado estão os familiares e alunos, e no outro, os professores.

Pesquisa realizada por Montenegro, da Fonseca Matos e Lima (2021) sobre as dificuldades dos professores na pandemia com ensino remoto e as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas, mostrou que, além dos professores terem que “reinventar” e aprender sobre as tecnologias digitais, mas também lidar com a pouca participação dos alunos. Percebe-se uma dificuldade em trabalhar com o ensino remoto, em que o professor teve que aprender sobre práticas nunca utilizadas e de forma solitária. Isso comprometeu o processo de aprendizagem dos alunos da EJA com deficiência.

Para todos os professores entrevistados um fator que interferiu também durante o ensino remoto foi a falta de formação continuada para trabalhar com alunos da EJA com deficiência. Foi sinalizado ser necessária uma formação que abranja todas as deficiências e que se possa contar com profissionais de diversas áreas, para que compreendam as potencialidades e necessidades de cada um e assim fazer as adaptações necessárias. Todos os professores entrevistados citaram que são ofertadas jornadas pedagógicas pela Prefeitura do Rio, mas que são cursos curtos e aligeirados.

A fala de P1 representa todas as demais entrevistadas sobre a dificuldade com a conjuntura vigente: “Para a educação, de forma geral, foi um período bastante complicado. Não estávamos preparados para um ensino remoto e alguns segmentos foram especialmente atingidos”. P4 relatou o caso de uma aluna com deficiência física e cognitiva que atingia a psicomotricidade e escrevia com dificuldade. Para ela e outros dois estudantes, que tinham também uma deficiência intelectual, direcionava as atividades dos vídeos com legenda para a leitura, mas era importante que as orientações para fazer as atividades ocorressem de forma clara, pois a família precisava compreender para orientar os filhos.

Segundo Filho e Silva (2020), o Ensino Remoto foi uma forma de assumir temporariamente as aulas que foram planejadas para ocorrer de forma presencial. Por isso, o fazer pedagógico do professor sofreu muitos impactos, necessitando adaptar sua forma de conduzir as aulas.

Para ocorrer a inclusão dos alunos com deficiência no ensino remoto, era necessário considerar todos os fatores de ordem física, linguística, cognitiva e socioeconômicas (SHIMAZAKI, MENEGASSI & FELLINI, 2020; REDIG et al, 2020). E, quando esses fatores não são considerados, a aprendizagem fica comprometida.

Para P3, a grande dificuldade foi não ter trabalhado diretamente com seu aluno, mas por intermédio da mãe que mediou a educação durante o ensino remoto, inclusive para ler e interpretar os códigos linguísticos, situações que o aluno sinalizava muita dificuldade.

Outra dificuldade elencada foi a questão da infraestrutura para estudar em casa. Segundo dados, os lares brasileiros não dispunham de condições para realização de trabalho ou estudo remotos por falta de computadores e Internet, problema mais comumente presente nas classes mais baixas (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020). Quando se trata de alunos com deficiência a situação se agrava, pois apenas 3,88% dos sites educacionais têm acessibilidade.

## **2. Práticas pedagógicas adotadas durante o ensino remoto**

Quando questionadas sobre as práticas pedagógicas adotadas durante o ensino remoto com seus alunos da EJA com deficiência, foi relatado por P1 a utilização de recursos de mídia como vídeos, músicas, jogos e atividades online. Já P2 usou o envio diário dos vídeos das aulas gravadas. Para encontros síncronos, marcava reuniões pelo Zoom uma vez por semana para acolhimento e bate-papo, durando cerca de uma hora. P4

teve como alternativa para sua prática, o envio de vídeos pelo WhatsApp, acompanhado da retirada do material impresso na escola, e assim dar aos alunos maior clareza sobre a proposta de suas atividades.

Porém, mesmo utilizando esses recursos, P3 relatou a dificuldade em interagir com o aluno. Nesse caso, a mãe era a ligação para a realização das atividades. A comunicação sempre ocorria com a mãe e, raramente, com o aluno.

As famílias foram essenciais para ocorrer o processo de interação com os alunos. As orientações sobre as tarefas e uso dos recursos era feita à família semanalmente. Porém era relatado pelas famílias aos professores os questionamentos dos filhos como: “eu não sei fazer”, “você não é professora” ou, pelas mães sobre os filhos: “ele está preguiçoso”, “ele não está entendendo mesmo”, etc. A partir dessas situações, os professores, através de vídeos ou áudios, orientavam as famílias como proceder. E, assim foi ajustando às especificidades de cada um sempre com muito diálogo.

Os professores também relataram que as práticas adotadas foram as mais simples possíveis, pois todos estavam passando por uma pandemia, privados de seus pares, logo, não gostaria que relacionasse a escola com um problema a mais. Para isso, P1 procurou estabelecer um processo de confiança para o segmento do ensino remoto, com concessões que favorecessem a família, como foi com o WhatsApp, a alternativa mais democrática e também mais fácil de ser utilizada.

Outro fator relatado pelos professores é que a dificuldade em trabalhar através do ensino remoto estava relacionada com o estágio de aprendizado do aluno. Alunos com grau de escolarização mais avançado apresentavam menos dificuldade e, aumentava com alunos em processo de alfabetização.

Nesse cenário, eram necessárias habilidades para criar os conteúdos, tendo que desenvolver ações específicas para que a prática fosse menos excludente. Para P1, facilitou o fato de conhecer os alunos e seus responsáveis um ano antes da pandemia, e, a partir daí, ter criado laços. Já P2 que chegou na escola justamente no ano da pandemia e teve apenas três aulas, foi mais difícil, pois sequer conhecia os alunos.

Uma dinâmica que foi praticada e informada por P1, para desenvolver as habilidades específicas de seus alunos, durante o ensino remoto, costumava ser direcionada e sempre em três grupos considerando suas etapas de aprendizagem. Exemplo: para um grupo era passada uma frase e vários desenhos; a proposta era identificar o desenho correspondente a frase. Para outro grupo, pedia que identificasse a



palavra casa junto ao desenho. Já outro grupo deveria reconhecer a primeira letra da palavra casa que estava relacionada à figura.

Houve um momento em que ocorreu o híbrido. Nesse ponto do ensino híbrido, para contemplar aqueles que não voltaram presencialmente, foi mantido o canal com atividades através do WhatsApp e também o uso do site <https://www.liveworksheets.com/> com retiradas de exercícios, possibilitando alternativas prontas ou mesmo readaptadas para seus alunos.

Outra opção para P1 e P2, quando era necessária a presença virtual dos alunos, foi a utilização do Zoom. Assim os alunos encontravam remotamente os colegas da turma e compartilhavam experiências. Essa forma de encontro teve um caráter acolhedor. Até os alunos com maiores dificuldades de conexão estavam presentes. “Eram nas aulas síncronas que se tinham respostas diretas e imediatas” (P1). Sobre isso, embora P2 reconhecesse o retorno, se preocupou com os momentos em que faltava a devolutiva de participação dos alunos, mas enaltecia cada avanço deles. Destaca que sobre a relação da devolutiva não teve controle, pois como exemplificou, às vezes recebia respostas perfeitas, o que estranhava e a fazia suspeitar que as tarefas escolares eram feitas pela família.

Mencionou que, dentre seu alunado, havia quem não sabia certas cores ou outros conceitos, ou sabia em um dia e esquecia no outro. Assim, quando realizavam encontros síncronos era possibilitado falar sobre os conceitos e responder as dúvidas dos alunos.

Mas em alguns casos, como relatado por P3, houve dificuldades na mediação com seu aluno. Mesmo com a ajuda da mãe, o mesmo mal acessava os encontros síncronos. Assim a relação com esse estudante não ocorria e era necessário ter apoio da escola, o que não ocorreu. Ela se sentiu solitária e a relação no processo de aprendizagem com o aluno foi fragilidade.

Já na Escola de P1 e P2 receberam apoio da direção, coordenação e professoras de apoio. Com esse apoio conseguiram fazer um trabalho usando instrumentos em comum para as práticas escolhidas em concordância com as famílias, mas mesmo assim reconhecem a falta do afeto no dia-a-dia e as perdas na questão do ensino e aprendizagem durante o isolamento.

### **3. Mudanças que afetaram o processo de inclusão na EJA durante o Ensino Remoto**

Quando questionadas sobre as dificuldades frente às mudanças que afetaram o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na EJA, P1 apontou que foi preciso uma adaptação e, incluía diálogo com a família explicando as propostas pedagógicas. Isso era necessário, pois a família era o elo de interação professor-aluno. Além disso, mencionou ter atenção em atender às especificidades quanto aos níveis de aprendizagem que eram bem distintos entre seus alunos.

P1 fazia as atividades dividindo-os em 3 grupos por níveis de aprendizagem. Isso ocorreu a partir de uma avaliação a partir das tarefas: uns não sabiam responder, outros respondiam e, assim passou a adequar as tarefas a partir do conhecimento de seus alunos.

As propostas de tarefas, considerando a realidade do ensino remoto, eram atividades lúdicas com jogos para ser mais um prazer que um dever. P4 respondeu que os materiais audiovisuais buscavam favorecer a todos os alunos.

Também gravava vídeos autoexplicativos e com legenda como melhor forma de oferecer acessibilidade. Gravava os vídeos com voz pausada e entonação em falas chave que entendia serem importantes para que o conteúdo fosse bem transmitido. Segundo Oliveira e Silva (2020), a linguagem simples e objetiva é necessária como acessibilidade comunicacional.

Nas aulas síncronas em contato com os alunos tentava verificar as dúvidas, mas mesmo assim era difícil aferir a aprendizagem, pois o tempo de duração era curto e com limitações tecnológicas. Isto tudo foram mudanças necessárias exigidas aos professores diante do ensino remoto.

Para P3, que tinha um aluno com TEA e não comparecia as aulas síncronas a mediação era feita somente através da mãe. P3 também apontou a falta de recursos tecnológicos como prejudicial na mudança para o ensino remoto. Para P1: “É preciso que as escolas e famílias tenham o apoio/recursos necessários para cuidar do desenvolvimento desses alunos.”

A falta de infraestrutura para estudar em casa foi um fator que dificultou o acesso básico ao ensino remoto, conforme entendem Ferreira, Rebelo e Kassar (2021). Segundo dados, mesmo para aqueles que usam o computador, existem ainda problemas quanto à acessibilidade online (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020). Há um impacto significativo para os alunos com deficiência com o fechamento das escolas e da ausência de suporte para as suas demandas (CURY et al, 2020). Mas há outras dificuldades que exigiram mudanças dos professores e também sobre o papel e a função da escola. A

função da escola é caracterizada por ser um espaço importante para o convívio com as diferenças, o que foi privado durante o distanciamento social.

Todos os docentes entrevistados mostraram que a ausência do presencial e o aluno com deficiência afastado do contexto escolar apresentou angústia, medo e insegurança, principalmente por não compreender a situação que estava vivenciando. Mudança que ocorreu de forma repentina para ambos, professores e alunos.

#### **4. Desafios de ser professor de alunos com deficiência na EJA e ensino remoto.**

Quando questionadas sobre esse desafio frente aos alunos da EJA com deficiência no ensino remoto, P1 e P2 responderam que era necessário ter sensibilidade e escuta. Olhar e escutar, ter disposição para pesquisar e descobrir qual a melhor maneira de cada um aprender, nas diversidades de aprendizagem, potencialidades e limitações.

P2 compreendia as dificuldades dos alunos pelo que a família relatava e, na medida do possível, adequar as atividades, tentando entender as potencialidades e limitações de cada um para criar as melhores estratégias.

Para P3, a grande dificuldade foi a ausência de formação adequada, para garantir o direito ao ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo P4, era preciso resiliência, fazer pesquisas e muita tolerância. A possibilidade de desenvolver boas práticas só poderia existir se houvesse condições básicas de acesso através das ferramentas tecnológicas. No seu caso, não foi favorável devido às condições precárias de acesso dos alunos.

As quatro professoras relataram a necessidade sobre realização de estudos e pesquisas, muitas das vezes por conta das lacunas na formação continuada contemplando a educação especial. P3 relatou: “foi preciso eu buscar caminhos de estudos para dar conta fora e por conta própria que fossem mais específicos.”

Nas respostas dos professores houve reconhecimento de que a sua atuação foi precária por ausência de formação docente e conhecimentos tecnológicos. Em nenhum momento ocorreu curso para atuar no ensino remoto e com adultos com deficiência e, os meios disponibilizados pela prefeitura, como o RioEduca e Google Classroom não atenderam a realidade para realizar o trabalho pedagógico. Pelos próprios, percebe-se que faltaram recursos financeiros para apoiarem as escolas e o professorado na construção de propostas mais adequadas às condições impostas por uma crise de saúde humanitária

Assim, foram expostas que as condições para o ensino remoto não eram ideais, contudo, nos relatos foi possível entender o esforço docente para se reinventar e criar estratégias, diante do que experimentaram ao arcarem sozinhos com os custos

emocionais, sociais, econômicos e materiais com uma pandemia. Como as deficiências dos alunos eram cognitivas/intelectuais e uma única exceção constatando limitações psicomotoras, além de cognitivas, o desenvolvimento das práticas se deu em momentos lúdicos compartilhando experiências e quanto aos conteúdos, com explicações pacientes e às vezes promovidas em vídeos sempre em comunicação com os responsáveis.

Diante do problema exposto, conclui-se que as declarações dos professores participantes da pesquisa, sugeriram informações relevantes de suas atuações para o desafio docente nessa conjuntura específica. Analisando os resultados foi possível verificar que para ocorrer ensino remoto, é preciso fornecer devidamente as oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação para favorecer professores e alunos. Para isso, é importante ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores.

Essa dificuldade já vem sendo abordada por estudos de Stainback & Stainback (1999), Heredero & Anache (2020), Franco & Barbosa (2020) afirmando que somente a inserção dos alunos com deficiência em sala não basta, pois deve se atentar a aspectos de ressignificação das concepções e atitudes educacionais e rever os processos de escolarização.

## **5 CONCLUSÃO**

O objetivo principal deste trabalho foi compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores durante as aulas no período da pandemia da Covid-19 e o ensino remoto e, identificar quais práticas pedagógicas os professores utilizaram, analisando se tais práticas foram relevantes para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência da EJA.

Pelo prisma específico da EJA, para não cair no lugar comum e simplesmente postergar metas que possibilitem adentrar ao mundo letrado, convém reavivar o debate das concepções de formação docente e alfabetização de jovens e adultos, em suas conexões com o desenvolvimento socioeconômico e o exercício da cidadania. Se torna necessário, também, no caso dos alunos com deficiência, conectar as metodologias com as acessibilidades para os meios tecnológicos e compor nas práticas, habilidades de vida diária.

Conjeturar o Ensino Remoto, mas também a educação de forma geral passa por todos os ajustes, inclusive as responsabilidades dos governos e gestão frente às políticas

educacionais. Os professores participantes da pesquisa aderiram ao ensino remoto, porém questionaram como esse projeto levou à exclusão de parte considerável dos alunos e, como o ensino remoto expropria a própria categoria com a ampliação da jornada de trabalho em condições precárias, a responsabilização exclusiva pelos meios necessários às atividades, a instituição de forte controle externo sobre suas atividades acadêmicas e ainda a desvalorização profissional. Além disso, expor que há as questões relativas ao gênero, no caso das mulheres que acumulam ainda mais tarefas: as profissionais, domésticas e de cuidados com filhos e idosos.

Já havia em curso um projeto de educação que gerava desigualdade de acesso para as classes populares e o ensino remoto aprofundou atingindo professores, estudantes negras e negros, pessoas com deficiência, mulheres, LGBTQs e toda a periferia.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; PASQUALINI, J. C.; DIAS, M. S.; BASTOS, F. **Cada um por si e as atividades não-presenciais contra todos.** In: LIMA FILHO, P. A. et al. (Org.). **Setas contra o capital: sobre pandemônios na pandemia e as revoluções necessárias.** Marília: Lutas anticapital, 2020. p. 271-283. ISBN 978-65-86620-09-2.
- ALMEIDA, Dulce Barros de et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. Educação.** CE/USFM. Santa Maria/RS, v. 32, n. 2, 2007, p. 327-342. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a4.htm>>. Acesso em: fev. 2013.
- BARBOSA, Eduardo. Ofício circular Federação Nacional das APAEs nº 021/2011, de 6 de dezembro de 2011. Brasília, DF: [s. n.], 2011.
- BARBOSA, V. S.; KELLER-FRANCO, E. **Projeto EJA interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2446-2470, nov., 2020. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14451>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BEHRING, Elaine. **Brasil e contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2008.
- BOLFE, Marcelo; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Formação de professores da EJA em tempos de pandemia: interação, criatividade e aprendizagem.** Revista Diálogo Educacional, v. 22, n. 72, 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação básica 2019: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 20 de Dezembro de 2018.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 jul, 2015.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 10 maio 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de Março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid 19. 2020b. Disponível em: <https://epge.fgv.br/files/default/portaria-no-343-de-17-de-marco-de-2020.pdf>. Acesso em: 24 set. de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO N.º 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021.** Disponível em: [www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](http://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CP N.º 1, DE 30 DE SETEMBRO DE 1999.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf)

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Revista Inclusão, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 38, p. 261-265, 2018.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. **Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência.** Research, Society and Development, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

COSTA, C. C, MACHADO, M. M. Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CUNHA, NEVES, COSTA. **“A EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA BRAGANTINA”** NOVA REVISTA AMAZÔNICA - VOLUME IX - Nº 01 - MARÇO 2021 - ISSN: 2318-1346

CUNHA-JÚNIOR, A. S. C.; et al. **Educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia de COVID-19: cenários e dilemas em municípios baianos.** Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-22, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **O aluno com deficiência na pandemia.** [S. l.]: Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/pt-br/knowledge-share/news/2020-07/aluno-comdeficiencia-pandemia>. Acesso em: 10 set. 2020.

DA SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho; DE SOUSA TEIXEIRA, Cenidalva Miranda. **O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19.** Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, 2020.

DA SILVA FERREIRA, Fabiane; REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Professores, tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios da política de educação especial em um município brasileiro.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 1307-1324, 2021.

DE FREITAS VIEIRA, Márcia; DA SILVA, Carlos Manuel Seco. **A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura.** Revista brasileira de informática na educação, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

DE SANTANA FILHO, Manoel Martins. **Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19**. Revista Tamoios, v. 16, n. 1, 2020.

DORZIAT, A. **A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos**. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

FÓRUNS EJA BRASIL. **Mobilização Nacional dos Fóruns de EJA**, Julho/2020. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20F%C3%B3runs%20de%20EJA\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20F%C3%B3runs%20de%20EJA_0.pdf). Acesso em: 22 set. de 2020.

FRANÇA, M.G; PRIETO, R.G. **Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado**. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ. - v. 37, n. 1, p. 351 - 372, jan./abr. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em 15 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, 17ª ed.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997;

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GUESSER, M.; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência**. Curitiba: anticapacitismo e emancipação social. CRV editora, 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. 2020. 56 p.

SANTOS, M. P; PAULINO, M, M. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Janaína R F.P.D. **Profecia auto-realizada**, 15 de setembro de 2008. Disponível em: <https://janaferraz.wordpress.com/2008/09/15/profecia-auto-realizadora/>. Acesso em 3 jul 2022.



KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS).** In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 373-391.

LEITE, Laís et al. **Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual.** Revista Encantar, v. 2, p. 01-14, 2020.

LÜDORF, S.M.A. **Metodologia da pesquisa: do projeto à monografia.** Rio de Janeiro: Shape, 2004, p. 49-92.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; CAVALCANTE, Meire; GRABOIS, Claudia. **Movimento contra a inclusão.** [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso: 2 out. 2015.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro. v. 21, n. 10, p. 3265-3276, Maio 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil.** Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona State University. V. 27, n. 22, p. 1-27, Março de 2019.

MONTENEGRO, Rebeca Maria Bruno; DA FONSECA MATOS, Emanuelle Oliveira; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia.** Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, 351-364, 2020.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. J. S. **Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares.** CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 20, p. 871-892, 2020.

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSS, Carlos Ralph. **Análise de Conteúdo e pesquisa na área da Educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 4, p. 11-27, maio/ ago. 2003.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. **Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: Formação docente e tecnologias digitais.** Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. **“O aprofundamento do capacitismo na pandemia: velhas facetas do capital.”** RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. 6, nº 10, p. 259-272, jan.-jun. 2021.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; MONDEK, Marino. **“O novo, o velho e o retrocesso”** Contra poder, ago 2021. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/o-novo-o-velho-e-o-retrocesso/>.

PLETSCH, Marcia Denise; DE SOUZA, Flávia Faissal. **Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021.

PRAZERES, Maria Sueli Correa dos. BATISTA, Ilda Gonçalves, **Estado, políticas educacionais e tecnologias frente as demandas do capitalismo contemporâneo.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista-Bahia-Brasil, v.15, n. 32, p.378-391, abr./jun.2019.

QUEIROZ, Aristides Costa de. **Tecnologias assistivas na educação a distância.** Revista EmRede, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 349-359, 2019.

REDIG, Annie Gomes et al. **Formação Continuada Docente em EaD em Tempos de Pandemia: Contribuições para a Prática Pedagógica na Perspectiva da Educação Inclusiva.** EaD em Foco, v. 10, n. 3, 2020.

RODRIGUEZ, Eglauçimara Oliveira; DUTRA, Alessandra; STORTO, Letícia Jovelina. **Inclusão escolar na educação de jovens e adultos (School inclusion in youth and adult education).** Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 1, p. 243-259, 2017..

SANTOS, I. R. dos; SILVA, R. H. dos R. **Crítica às políticas de (con)formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil.** Revista HISTED BR On-line, Campinas, v.17, n.3 [73], p.906-924, jul./set. 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i3.8650918. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650918>. Acesso em: 19 jan. 2022.

Santos Junior, V. B., & Monteiro, J. C. S. (2020). **Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia.** Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, 2, 01-15.

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; ANACHE, A. A. **A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas. Estudo de caso no Brasil.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13514>. Acesso em: 19 jan. 2022

SEVERINO, A. J. **Expansão do ensino superior: contextos, desafios e possibilidades.** 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. **Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia.** Práxis Educativa (Brasil), v. 15, p. e2015476, 2020.

SIEMS, M. E. R. **Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção.** Eixo temático: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Revista Educação em foco, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da.; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. **Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: análise de pesquisas.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1154-1167, set./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.22633/rpge.v22i3.11391.

SOARES, L.; SILVA, F. R.; FERREIRA, L. O. F. **A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: Um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008.** In: SOARES, L. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas? Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUSA, G. S, MENEZES, Monica C. de. **“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXÕES SOBRE O CENÁRIO EXCLUSÃO E ABANDONO.”** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 12, p. 1-16, maio, 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TRENTIN, V. B. **Escolarização de jovens e adultos com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no período de 2009 a 2015.** Revista Educação Especial. v. 29, n. 55, p. 361-372, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X19693362>. Acesso em: 2 jun. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Manuscrito de 1929.** Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho. 2000.

VYGOSTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente.** 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## ANEXOS

### Anexo 1: Parecer consubstanciado do CEP

#### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: **DESAFIO DOCENTE NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PERÍODO DE PANDEMIA**

Pesquisador: **MARINALVA SILVA OLIVEIRA**

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55438122.1.0000.5582

Instituição Proponente: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Patrocinador Principal: **Financiamento Próprio**

##### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: **5.379.429**

##### Apresentação do Projeto:

Com foco no trabalho docente direcionado à inclusão de pessoas com deficiência em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia, a pesquisa volta-se para a relação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Educação Especial (EE) em uma perspectiva inclusiva, e, por conseguinte, para as dificuldades dos professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos em que há alunos com deficiência. Busca, assim, compreender dificuldades e desafios enfrentados pelos professores, identificando e discutindo práticas relevantes para o processo de inclusão em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Para tanto, toma como participantes de pesquisa professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro e vale-se de metodologia de pesquisa qualitativa, utilizando como seu instrumento a coleta de dados baseada em entrevista semiestruturada (por e-mail e/ou videochamada) com roteiro previamente elaborado.

##### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se como possuindo o objetivo primário de compreender as dificuldades e desafios enfrentados, no período da pandemia, pelos professores durante as aulas com alunos da EJA portadores de deficiência. Quanto ao objetivo secundário, esse é o de identificar as práticas pedagógicas utilizadas nesse contexto, discutindo-se a relevância destas para a inclusão dos alunos da EJA com deficiência.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No âmbito dos benefícios, estão: a) a promoção do conhecimento científico sobre inclusão em educação no Brasil; b) o aprimoramento de valores, decisões e práticas das instituições participantes; c) contribuições que envolvem o conhecimento teórico fundamentado, tanto em termos epistemológicos quanto em termos das práticas sociais, sobre o tema da inclusão/exclusão em educação; d) a produção intelectual e a produção de materiais pedagógicos vinculáveis aos resultados da pesquisa.

No que diz respeito aos riscos, esses se apresentam como mínimos, apontando-se a possibilidade de eventual desconforto durante a entrevista, sendo assegurada, porém, ao participante a possibilidade da desistência a qualquer momento, sem qualquer ônus. Ressalta-se também que a participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante, sobretudo sob o ângulo da promoção do conhecimento científico sobre inclusão em educação no Brasil.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Termo submetido está adequadamente formulado.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1887485.pdf	24/01/2022 18:17:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/01/2022 18:16:20	MARINALVA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.docx	24/01/2022 18:14:59	MARINALVA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.docx	20/01/2022 17:20:12	MARINALVA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Justificativa de Ausência	TCLE.docx	20/01/2022 17:20:12	MARINALVA SILVA OLIVEIRA	Aceito
---------------------------	-----------	------------------------	--------------------------	--------

**Situação do Parecer: Aprovado**

**Necessita Apreciação da CONEP: Não**

RIO DE JANEIRO, 29 de Abril de 2022

Assinado por:  
ERIMALDO MATIAS NICACIO  
(Coordenador(a))

## Anexo 2: Registro de consentimento livre e esclarecido

### REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Informações aos participantes

**1) Título do protocolo do estudo:** DESAFIO DOCENTE NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA EM PERÍODO DE PANDEMIA.

**2) Convite**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Desafio docente na inclusão dos alunos com deficiência na EJA em período de pandemia” desenvolvida por Gabriel Xavier de Paiva, discente de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinalva Silva Oliveira. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

**3) O que é o projeto?**

O projeto consiste em método de pesquisa qualitativa, com pretensão de ser feito um levantamento de campo, através da técnica de entrevista de dados semiestruturada com duas docentes. A hipótese é a de que, quanto mais conscientes das questões relativas aos seus papéis no contexto que pede a pesquisa, seja possível alcançar contribuições para esta área de estudo.

**4) Qual é o objetivo do estudo?**

O estudo tem por objetivo compreender no caso da EJA, como garantir que seus alunos PCD matriculados sejam de fato incluídos durante tempos de Ensino Remoto, concentrando no que pode ser feito no Ensino Remoto, dentro das possibilidades e estratégias docentes para os processos de ensino-aprendizagem.

**5) Por que eu fui escolhido(a)?**

Os participantes da pesquisa são professores em atuação ou com experiência na EJA, no município do Rio de Janeiro. Com relação aos critérios de participação, foram procurados docentes com experiência na Educação de Jovens e Adultos e alunos da Educação Especial. Em termos de critérios de exclusão, considerando que a participação na pesquisa é voluntária, não obrigatória, os participantes podem manifestar a qualquer momento interesse em deixar de participar, sem ônus. Você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

**6) Eu tenho que participar?**

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto que está sendo desenvolvido, você receberá uma cópia assinada deste registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

**7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?**

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto encaminhadas para seu e-mail. Uma possível entrevista pode ser pedida pelo pesquisador, porém somente será gravada se houver autorização do entrevistado. Portanto, uma entrevista gravada não está condicionada a sua participação.

**8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?**

A participação é pautada em sua experiência na área de estudo proveniente desta pesquisa. Se aceitar, você participará de um questionário com perguntas considerando os requisitos referentes à experiência em lecionar na EJA e conhecer alunos com deficiência, especificando o motivo do convite. Não é obrigatório, mas desejável que tenha atuado perante o Ensino Remoto.

**9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?**

Os riscos decorrentes da pesquisa são muito pequenos. Na pior das hipóteses, os participantes poderão sentir se desconfortáveis por responder a alguma pergunta da entrevista (se houver). Caso isso aconteça, garantimos aos participantes, inclusive por meio do TCLE e do Termo de Assentimento, que nada é obrigatório e que os mesmos podem desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem ônus algum. Vale ressaltar, que a participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

**10) Quais são os possíveis benefícios de participar?**

Compreendemos que esta pesquisa estará contribuindo para a promoção do conhecimento científico, com benefício direto na área da educação, propiciando retorno aos seus atores sociais envolvidos e ao campo científico.

**11) Resultados e divulgação do estudo**

Artigos serão publicados, trabalhos apresentados e o material armazenado no banco de dados da UFRJ. Conhecimento teórico fundamentado, tanto epistemologicamente, quanto em práticas sociais, sobre o tema estimulam mais pesquisas levando pesquisadores a encontrar respostas sobre suas indagações, respaldadas e sistematizadas em procedimentos metodológicos pertinentes.

**12) O que acontece quando o estudo termina?**

Ao término do estudo, a equipe de pesquisa fará uma devolutiva no campo sobre os resultados. Conforme a res 466/12, é uma exigência ética das pesquisas: “comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados”

**13) E se algo der errado?**

A participação na pesquisa é voluntária e com o seu consentimento. Os participantes podem manifestar a qualquer momento interesse em deixar de participar, sem ônus e sem qualquer justificativa.

**14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?**

A participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

**15) Contato para informações adicionais**

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marinalva Silva Oliveira (e-mail: [marinalvaoliveira@yahoo.com.br](mailto:marinalvaoliveira@yahoo.com.br) Fone Zap: 21 967085582) e Gabriel Xavier de Paiva (e-mail: [gabrielxpaiva@gmail.com](mailto:gabrielxpaiva@gmail.com) Fone Zap: 21 981860200)

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: [cep.cfch@gmail.com](mailto:cep.cfch@gmail.com)*

Dados da Instituição Proponente.

**16) Remunerações financeiras**

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Data:

**OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.**