

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Raissa Correia da Silva

**DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESCOLARES COM  
DEFICIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis

2021

Raissa Correia da Silva

**DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS  
E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESCOLARES COM  
DEFICIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Bruna Barboza Seron.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Raissa Correia da

Docência em Educação Física em tempos de pandemia:  
desafios e possibilidades no processo de inclusão de  
escolares com deficiência da Rede Municipal de  
Florianópolis / Raissa Correia da Silva ; orientadora,  
Bruna Barboza Seron, 2021.

89 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Docência em Educação Física. 3.  
Inclusão escolar. 4. Ensino Remoto. 5. Pandemia. I. Seron,  
Bruna Barboza. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Graduação em Educação Física. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Termo de Aprovação**

A Comissão Examinadora abaixo assinada aprova o Trabalho de Conclusão de Curso,

**DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS  
E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESCOLARES COM  
DEFICIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Elaborado por

**RAISSA CORREIA DA SILVA**

Como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.



Documento assinado digitalmente  
Carlos Luiz Cardoso  
Data: 30/09/2021 20:03:56-0300  
CPF: 458.421.169-87  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

Coordenador do Curso - Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso

**Comissão Examinadora (Banca):**

*Bruna Barboza Seron*

---

Orientação – Prof<sup>ª</sup>. Dra. Bruna Barboza Seron - CDS/UFSC

---

Membro titular – Prof<sup>ª</sup>. Júlia da Silveira - CDS/UFSC

---

Membro titular – Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gabriela Fischer - CDS/UFSC

Florianópolis, 24 de setembro de 2021

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força e saúde para realizar este trabalho e concluir o curso de Licenciatura em Educação Física. Também agradeço a Ele pela vida dos meus pais, Romana e Everaldo, que sempre foram meu porto seguro e grandes incentivadores. Mesmo à distância, seguem sendo apoio presente nas importantes tomadas de decisões em minha vida.

Aos familiares, especialmente aos meus irmãos, Beto, Lincoln e Fábio, agradeço pelo apoio e paciência na compreensão dos momentos de ausência e por me aguentarem nos momentos de estresse. E, claro, agradeço ao Billy, meu filho de quatro patas, que segue ao meu lado, companheiro incondicional, principalmente durante a pandemia.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para minha formação ao longo desses quatro anos de curso e, especialmente, à minha orientadora, professora Bruna, por toda paciência, compreensão e apoio. É uma honra ser orientada por uma professora que tanto nos inspira, ampliando nosso olhar para uma Educação Física mais crítica. Lembrarei sempre com carinho dos inúmeros aprendizados e experiências vividas durante suas aulas.

Não poderia deixar de agradecer ao meu amigo-irmão Ariel, que desde meus 9 anos de idade me escuta, me aconselha e me atura. Agradeço também aos amigos que fiz ao longo do curso e que pude compartilhar momentos de aprendizado, crescimento, risadas e muito companheirismo. Cito em ordem alfabética, por motivos óbvios: Camila, Diúlia, Fernando, Guilherme, Heron, Kauana. Com vocês, a caminhada ficou mais leve.

Às minhas amigas do trabalho: Kelly, Raquel e Thayane, obrigada por me ouvirem, me apoiarem, contribuírem sempre com suas opiniões sinceras e por terem se tornado minha família em Florianópolis.

Desde já agradeço às professoras Gabriela Fischer e Júlia da Silveira que aceitaram compor a banca e avaliar este trabalho, contribuindo com uma etapa tão importante da minha formação.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu finalizasse mais esse ciclo em minha vida. Espero um dia retribuir todas as oportunidades que Deus tem me concedido, usando meus conhecimentos para fazer o bem ao próximo.

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”*

Paulo Freire

## RESUMO

A participação de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física está relacionada com diversos fatores e diante da pandemia, a dificuldade de acesso a informações e tecnologias pode evidenciar ainda mais as desigualdades vivenciadas por esses estudantes. A partir do exposto, o objetivo deste trabalho é caracterizar os novos desafios e possibilidades identificados pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiências em suas aulas remotas, do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório e de natureza qualitativa, que utilizou de entrevista semiestruturada com quatro professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que atuam em turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e que possuem estudantes com deficiências regularmente matriculados em alguma de suas turmas. O roteiro de perguntas foi composto por 17 questões abertas acerca dos desafios e possibilidades vivenciados por esses professores neste momento de pandemia e ensino remoto e também incluiu perguntas específicas sobre as características dos alunos com deficiências em questão. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin, que permitiu a organização das informações por temáticas e posteriormente categorizá-las para a estruturação dos três capítulos da discussão. As narrativas apontaram para a ampliação de possibilidades relacionadas à utilização dos recursos tecnológicos nas metodologias de ensino, mas também apontaram desafios, devido à dificuldade de acesso à internet por muitos estudantes. Observou-se também desafios na seleção de conteúdos e aplicação de processos avaliativos em Educação Física nesse modelo de ensino, além de um aumento na complexidade envolvida na continuidade do processo de inclusão devido ao distanciamento entre estudantes e comunidade escolar, provocado pela pandemia. Com todos esses aspectos, os professores relataram dificuldades na adaptação ao novo modelo de ensino, além de sobrecarga de trabalho. Alguns apoios (gestão escolar, Secretaria de Educação, demais professores e familiares) foram identificados como importantes para o engajamento do estudante com deficiência no ensino remoto, apesar de nem todos terem se efetivado. Por fim, a implementação de um modelo de ensino híbrido parece estar favorecendo a reaproximação dos estudantes com deficiência com a comunidade escolar e aumentando o interesse pelas aulas de Educação Física, que já não estavam mais tão atraentes por conta da ausência de movimento e de interações.

**Palavras-chaves:** inclusão escolar, pandemia, ensino remoto, educação física.

## ABSTRACT

The participation of students with disabilities in Physical Education classes is related to several factors and in view of the pandemic, the difficulty of accessing information and technologies can further highlight the inequalities experienced by these students. In view of the above, the objective of this work is to characterize the new challenges and possibilities identified by Physical Education teachers in the process of inclusion of children and adolescents with disabilities in their remote classes, elementary school, in schools in the Municipal Network of Florianópolis. This study is characterized as an exploratory and qualitative research, which used a semi-structured interview with four teachers from the Municipal Education Network of Florianópolis, who work in classes from the early and final years of Elementary School and also have students with disabilities regularly enrolled in one of its classes. The question script consisted of 17 open questions about the challenges and possibilities experienced by these teachers at this time of pandemic time and remote teaching, and also included specific questions about the characteristics of students with disabilities in question. Data analysis was performed based on Bardin's content analysis, which allowed the organization of information by themes and later it was categorized in order to structure the three chapters of the discussion. The narratives pointed to the expansion of possibilities related to the use of technological resources in teaching methodologies, however they also pointed to challenges, due to the difficulty of accessing the internet for many students. Challenges were also observed in the selection of contents and application of evaluation processes in Physical Education in this teaching model, in addition to an increase in the complexity involved in the continuity of the inclusion process due to the distance between students and the school community, caused by the pandemic. With all these aspects, teachers reported difficulties in getting adapted to the new teaching model, in addition to work overload. Some supports (school management, Education Department, other teachers and family members) were identified as important for the engagement of students with disabilities in remote education, although not all of them have taken effect. Finally, the implementation of a hybrid teaching model seems to be favoring the rapprochement of students with disabilities with the school community and increasing their interest in Physical Education classes, which were no longer as attractive as they used to be due to the lack of movement and interactions.

**Keywords:** school inclusion, pandemic, remote teaching, physical education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|             |  |
|-------------|--|
| <b>AEE</b>  | Atendimento Educacional Especializado      |
| <b>BNCC</b> | Base Nacional Comum Curricular             |
| <b>DUA</b>  | Desenho Universal de Aprendizagem          |
| <b>EBM</b>  | Escola Básica Municipal                    |
| <b>EFA</b>  | Educação Física Adaptada                   |
| <b>LDB</b>  | Lei de Diretrizes e Bases                  |
| <b>OMS</b>  | Organização Mundial da Saúde               |
| <b>ONU</b>  | Organização das Nações Unidas              |
| <b>PCN</b>  | Parâmetros Curriculares Nacionais          |
| <b>PMF</b>  | Prefeitura Municipal de Florianópolis      |
| <b>RMEF</b> | Rede Municipal de Ensino de Florianópolis  |
| <b>SME</b>  | Secretaria Municipal de Educação           |
| <b>TDIC</b> | Tecnologias de Informação e de Comunicação |
| <b>UFSC</b> | Universidade Federal de Santa Catarina     |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....  | 11 |
| 1.1 OBJETIVOS .....   | 13 |
| <b>1.1.1 Objetivo Geral</b> .....   | 13 |
| <b>1.1.2 Objetivos Específicos</b> .....  | 14 |
| 1.2 JUSTIFICATIVA .....   | 14 |
| <b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....   | 16 |
| 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....   | 16 |
| 2.2 DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL...18                               |    |
| 2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA....22                            |    |
| 2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO FÍSICA E PANDEMIA .....   | 24 |
| <b>3. METODOLOGIA</b> .....   | 29 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....  | 29 |
| 3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO .....   | 29 |
| 3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO .....   | 30 |
| 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....   | 30 |
| 3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS .....   | 32 |
| 3.6 ANÁLISE DE DADOS .....  | 32 |
| 3.7 ASPECTOS ÉTICOS .....   | 34 |
| <b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....   | 35 |
| 4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA PELAS TELAS: CONECTANDO-SE A UM NOVO MODO DE ENSINAR.....37                 |    |
| <b>4.1.1 Capacitação para o uso das tecnologias digitais: possibilidade ou desafio?</b> .....40 |    |
| <b>4.1.2 A práxis docente em Educação Física durante o ensino remoto</b> .....42                |    |
| <b>4.1.3 As (im)possibilidades de avaliações no ensino remoto</b> .....44                       |    |
| 4.2 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO INCLUSIVO NA PANDEMIA.....48                                      |    |
| <b>4.2.1 A conexão professor-aluno com deficiência durante a pandemia</b> .....49               |    |
| <b>4.2.2 O engajamento do estudante com deficiência no ensino remoto</b> .....51                |    |
| <b>4.2.3 O apoio dos professores da educação especial no ensino remoto</b> .....53              |    |
| <b>4.2.4 O apoio das famílias no processo de inclusão dos estudantes</b> .....57                |    |
| 4.3 O ENSINO HÍBRIDO E A REAPROXIMAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A ESCOLA.....61                       |    |
| 4.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....63   |    |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 64 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 67 |
| <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA</b> .....                                | 76 |
| <b>APÊNDICE B – MATRIZ ANALÍTICA DA ENTREVISTA</b> .....  | 78 |
| <b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....82   |    |
| <b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> ..... 86                            |    |
| <b>ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> ..... 89   |    |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito assegurado a todas as crianças e adolescentes pelo artigo 205 da Constituição Federal promulgada em 1988 (BRASIL, 1988). Mas nem sempre foi assim: a realidade atual - que ainda está longe de ser a ideal, é resultado de articulações políticas, econômicas e educacionais que ao longo de muitos anos caminharam para o que temos hoje, que é a educação como um serviço público que deve ser ofertado pelo Estado de forma gratuita, na busca pelo desenvolvimento integral do indivíduo, pelo exercício da cidadania e a preparação para o trabalho (RIBEIRO, 1993).

Quando falamos de crianças e adolescentes com deficiências, o cenário é ainda mais crítico, pois trata-se de um longo percurso histórico marcado por lutas contra a exclusão social e pela garantia do direito à educação para todos, sem exceções. Pode-se dizer que desde a antiguidade a deficiência é vista em sociedade como aspecto negativo e que representa a inferioridade de um ser humano em relação ao outro. Na Grécia Antiga rejeitava-se os corpos que não se adequassem aos ideais de beleza e virilidade e também as crianças que nasciam com alguma deficiência, sendo estas muitas vezes abandonadas ou condenadas à morte (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017).

Dessa forma, é possível traçar quatro paradigmas para o entendimento da participação social das pessoas com deficiências ao longo da história mundial (SASSAKI, 2012 apud SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017), são eles: a exclusão (as pessoas com deficiências não fazem parte da sociedade – ideia que prevaleceu até as primeiras décadas do século XX); a segregação (as pessoas com deficiências estão em ambientes distintos, de caráter assistencialista; não convivem no espaço comum); a integração (passam a compartilhar os espaços, mas a deficiência é um problema e deve ser “tratada” para que a pessoa se adeque aos ambientes); e a inclusão (o problema está nas barreiras, que não permitem a participação plena dessas pessoas na sociedade).

As barreiras que atrapalham o processo de inclusão não são apenas arquitetônicas e urbanísticas, mas também comunicacionais, informacionais, atitudinais e tecnológicas (CIANTELLI; LEITE 2016). Desta forma, todas as esferas sociais devem se mobilizar para que este processo de inclusão ocorra, garantindo acessibilidade e igualdade de oportunidades a todos.

A Educação Física, como disciplina integrante do currículo escolar, tem papel fundamental no processo de inclusão escolar. Embora ainda se veja em muitas escolas uma grande tendência por manter a esportivização e práticas exageradamente competitivas, a adaptação das aulas de Educação Física se faz necessária. Rodrigues (2003) muito bem pontua o grau elevado de satisfação que se pode notar em alunos com diferentes níveis de dificuldades quando participam de determinadas atividades. Ou seja, no processo de aprendizagem de cada um, que é singular, independentemente de suas condições de mobilidade e/ou comunicação, há um prazer notável nessa possibilidade de se perceber competente, ativo, capaz, especialmente por meio do movimento.

Pensando no profissional que estará à frente deste desafio, que é a inclusão no ambiente escolar, precisamos analisar a sua formação inicial como professor, a oferta de formação continuada por parte das secretarias de educação e a disponibilidade de tempo que possui para que mantenha-se atualizado e tenha acesso aos conhecimentos necessários para atuar de forma positiva na busca por potencializar as habilidades de cada um de seus alunos.

Dentre os profissionais que apoiam o professor da disciplina, temos os(as) professores(as) auxiliares, que mantêm contato direto e diário com os estudantes que acompanham e também os(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado, complementando a formação dos estudantes com um atendimento individualizado, elaborando recursos pedagógicos que contribuirão para a eliminação de barreiras e alcance da autonomia, de acordo com o estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEI (BRASIL, 2007). Na teoria, esses profissionais devem estar em constante diálogo, trocando experiências e contribuindo para o planejamento das atividades de ambos.

Em um contexto de normalidade, bem sabemos das dificuldades dessa atuação conjunta e dos relatos tão comuns de dificuldades dos professores de Educação Física em manter os alunos com deficiências envolvidos nas mesmas atividades que o restante da turma. No entanto, no início do ano de 2020 um novo cenário mundial se instaurou e tornou tudo ainda mais crítico: um vírus (Sars-CoV-2) rapidamente se espalhou pelo mundo, infectando e tirando a vida de milhares de pessoas. Medidas de higienização e isolamento social foram tomadas, impactando na economia e na rotina de todas as pessoas. As restrições foram ainda maiores para as pessoas pertencentes ao “grupo de risco”, devido à possibilidade de desenvolver complicações por conta de outras patologias. Dentro desses grupos de risco

estavam as pessoas com deficiências que possuíam restrições respiratórias, dificuldades nos cuidados pessoais, condições autoimunes, entre outras doenças associadas (BRASIL, 2020a).

Com a dificuldade de acesso a informações e tecnologias, as desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiências ficaram ainda mais evidenciadas. Nas escolas, as crianças com deficiências parecem ter sido bastante afetadas, pois não parece haver disponibilidade de tecnologias assistivas ou profissionais capacitados para um ensino remoto inclusivo. Desta forma, o distanciamento social surgiu como uma nova barreira para a inclusão social dessas crianças (CURY et al., 2020).

Percebe-se ainda mais forte a necessidade de repensar: a prática pedagógica; as condições de acesso e participação desses estudantes nas aulas agora de forma remota; o Atendimento Educacional Especializado para além da sala de recursos multifuncionais; o estreitamento do diálogo entre professor da disciplina e professor auxiliar; a proximidade da comunidade escolar com as famílias, dentre outros aspectos.

Surgem, portanto, diversos questionamentos sobre como o processo de inclusão escolar está acontecendo neste momento. Com receio de que haja um retrocesso e que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências sejam mais evidenciadas que suas potencialidades, pensou-se nos novos desafios e possibilidades que se apresentaram ao professor de Educação Física neste novo cenário. No anseio de que a inclusão ocorra sob qualquer condição, iniciou-se a presente pesquisa. Assim, como problemática tem-se o seguinte questionamento: Quais os novos desafios e possibilidades encontrados pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis no processo de inclusão de escolares com deficiência nas aulas remotas durante a pandemia?

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Caracterizar os novos desafios e possibilidades identificados pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em suas aulas remotas, do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar qual a percepção dos professores sobre ensinar Educação Física nesse novo modelo de ensino;
- Compreender o apoio que os professores receberam (da gestão escolar, da Secretaria de Educação, dos demais setores, das famílias e professores) para o engajamento dos alunos com deficiência no ensino remoto;
- Identificar, na visão dos professores de Educação Física, como se estabeleceram as relações professor-aluno com deficiência durante a pandemia;
- Compreender as implicações do processo gradual de retorno às aulas presenciais (ensino híbrido) para a continuidade do processo de inclusão dos estudantes durante a pandemia.

### 1.2 JUSTIFICATIVA

De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF, 2019), trinta e seis (36) unidades integram a rede municipal de ensino atualmente. Cerca de um mil e noventa e duas (1092) crianças e/ou adolescentes com diferentes tipos de deficiências estão matriculadas e distribuídas entre estas 36 unidades da seguinte forma: Educação Infantil (492 pessoas), Ensino Fundamental (582 pessoas) e Ensino de Jovens e Adultos - EJA (18 pessoas).

Tendo em vista o crescente número de crianças e adolescentes com deficiências ocupando as salas de aula do ensino regular (INEP, 2020), faz-se necessário compreender como este processo de inclusão vem de fato ocorrendo, para assim caracterizar suas peculiaridades, identificar barreiras e repensar possibilidades.

Em um cenário absolutamente atípico como o atual, em que a possibilidade de contágio por um vírus nos força a ficar cada vez mais isolados socialmente, as escolas se fecham, as associações reduzem seus atendimentos, os transportes públicos interrompem suas atividades e o comércio entra em crise, percebe-se que as desigualdades ficam ainda mais evidenciadas, transparecendo as dificuldades relacionadas ao processo de inclusão de pessoas com deficiências na nossa sociedade, em pleno século XXI (SOUZA; DAINEZ, 2020).

Quando se pensa especificamente nas crianças e adolescentes matriculadas na rede pública de ensino, a defasagem de aprendizagem que provavelmente aparecerá após todo esse período de isolamento social é ainda mais preocupante. Precisamos conhecer os profissionais que estão na linha de frente dessa batalha, as dificuldades que estão enfrentando, as formas que estão encontrando para recriar suas práticas e o apoio que estão recebendo para que essas crianças sintam o menor prejuízo possível em seus processos de formação e desenvolvimento.

A Educação Física escolar, o estudo das deficiências e a árdua tarefa de trabalhar a inclusão diariamente no ambiente escolar são temas que me instigam. Desde as primeiras fases do curso de licenciatura em Educação Física, pude conhecer histórias de crianças, adolescentes e estudantes da própria UFSC com deficiências que praticavam esportes paralímpicos e davam verdadeiras aulas com suas habilidades. Tive a oportunidade de ver essas pessoas como protagonistas em uma quadra, com suas potencialidades evidenciadas, de uma forma que pouco se vê nas escolas. No entanto, quando contavam de suas experiências em aulas de Educação Física, o que ouvíamos eram relatos de aulas excludentes, de escolas sem acessibilidade e do frequente olhar preconceituoso ou de piedade vindo das outras pessoas.

Durante o curso, pude observar e também conduzir algumas aulas para turmas que contavam com um ou dois alunos com deficiência. Nessas experiências, pude refletir sobre as adaptações necessárias, a importância da mediação do professor para que esses estudantes se sintam, de fato, incluídos e também sobre a importância da interação com outros profissionais, em especial, com o professor auxiliar. Acredito que a escola é a instituição social mais importante para a mudança de mentalidade das novas gerações e que o professor tem um potencial transformador imenso, por isso resolvi me aproximar dessa temática.

Portanto, justifico meu interesse e escolha por tal problemática de pesquisa por meio do grande valor social e humano que estes trabalhos possuem. Além disso, acredito na contribuição que esta pesquisa pode trazer para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, especialmente no retorno às atividades presenciais, já que pretende-se caracterizar o processo de inclusão durante a pandemia e ao evidenciar alguns aspectos importantes para a continuidade desse processo, a necessidade de novas medidas podem ser pontuadas.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção serão apresentadas as referências bibliográficas utilizadas para compreender os aspectos históricos envolvidos na luta pelos direitos das pessoas com deficiências no Brasil, com foco nas legislações que tratam da educação especial e das adaptações necessárias às práticas pedagógicas na Educação Física Escolar.

### 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O histórico da Educação Especial no Brasil pode ser analisado a partir do século XIX, quando algumas ações isoladas começaram a ser pensadas para as pessoas com deficiências. Essas ações eram influenciadas por movimentos norte-americanos e europeus que tinham como finalidade cuidar daqueles que retornavam da guerra com graves sequelas físicas, mentais ou sensoriais (MANTOAN, 2002). Antes disso, a ideia que predominava desde a antiguidade era a de exclusão social das pessoas com deficiências, sendo inclusive consideradas como “sem valor”, daí o nome “inválidas”. Portanto, não existiam ações pensadas para a educação deste público (SASSAKI, 2003).

Mantoan (2002, p. 1) aponta três grandes períodos que dividem a história da educação de pessoas com deficiências em nosso país: “1854 a 1956 – iniciativas de caráter privado; 1957 a 1993 – ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 até hoje – movimentos a favor da inclusão”. Nesse primeiro período, a visão ainda era de atendimento clínico especializado para pessoas com deficiências, avançando para um modelo assistencialista, com aspectos segregativos no início do século XX. A ideia era prestar auxílio a essas pessoas, o que incluía uma educação mínima, porém em locais isolados. Por muitos anos considerava-se que não era possível educar pessoas com deficiências, especialmente aquelas com deficiências cognitivas ou sensoriais severas. Não havia grandes expectativas quanto à capacidade dessas pessoas (GLAT; FERNANDES, 2005).

O Instituto dos Meninos Cegos fundado no Rio de Janeiro em 1854 foi pioneiro na questão do atendimento especializado a pessoas com deficiências no Brasil e, de certa forma, contribuiu para este modelo segregativo, já que isolava as crianças e adolescentes com deficiências em um sistema paralelo de ensino (DE SOUSA, 2020). Somente na década de 50 do século XX é que a educação especial foi assumida pelo poder público. Criaram-se

campanhas políticas voltadas ao atendimento de diferentes deficiências, dentre elas cita-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, que influenciou na instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES no Rio de Janeiro. Somente em 1972 foi apresentada a primeira proposta de estruturação de educação especial no Brasil, em um órgão inicialmente denominado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sediado no Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este órgão tornou-se, atualmente, a Secretaria de Educação Especial – SEESP (MANTOAN, 2002).

Importante citar também as organizações fundadas ainda na metade do século XX e que ampliaram, no Brasil, a preocupação com as pessoas com deficiências e sua preparação para o mercado de trabalho, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs e as sociedades Pestalozzi, estas por iniciativa da psicóloga e pedagoga Helena Antipoff. As APAEs e as Pestalozzis, instituições de atendimento especializado, cresceram e se espalharam pelo país, ganhando força e grande influência no contexto de ações políticas voltadas para a Educação Especial no Brasil (KASSAR, 2011).

A partir da década de 80, esse modelo segregado de educação especial começou a ser questionado, pois ganhava força no mundo a luta pela igualdade de direitos e pela possibilidade de partilhar das mesmas atividades sociais que as demais pessoas. Nesse contexto, começa-se a pensar adaptações pedagógicas para atender a essas pessoas no sistema regular de ensino, conforme previsto no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (GLAT; FERNANDES, 2005). Porém, esses alunos ainda precisavam se adequar aos ambientes (paradigma da integração), que não estavam preparados para recebê-los.

O movimento de integração foi retirando, aos poucos, os estudantes com deficiência de instituições especiais e permitindo que compartilhassem os espaços com outros estudantes em salas de aulas comuns, mas ainda com um planejamento individual e atendimento diferenciado por professor(a) de educação especial (SANCHES; TEODORO, 2006). De acordo com Sasaki (1997), acontecia uma inserção pura e simples desses estudantes, sem que os espaços e serviços se modificassem para atendê-los. Portanto, aqueles que conseguiam contornar os obstáculos existentes na sociedade estavam integrados às escolas de ensino regular, porém, ainda não incluídos.

Uma nova postura começa a surgir a partir da década de 90, sob influência de diversos movimentos, dentre eles pode-se citar a Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada na Espanha em 1994, que deu origem à Declaração de Salamanca. Trata-

se do principal documento que instigou reflexões acerca da educação inclusiva (ZEPPONE, 2011) e que define como princípio fundamental das escolas inclusivas que todos os estudantes aprendam juntos, independente das dificuldades e diferenças que possam apresentar. Portanto, torna-se necessário um conjunto de apoios e de serviços para atender às necessidades de cada estudante nas escolas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Concretiza-se nesse período a ideia de uma escola inclusiva, que busca contemplar não apenas os estudantes com deficiência, mas à todos com necessidades educativas, valorizando a diversidade humana nas salas de aula, lutando contra as exclusões sociais e a favor da redução das barreiras que impedem a participação plena dessas pessoas nos espaços sociais (SANCHES; TEODORO, 2006).

Nesse período, percebe-se a necessidade de mudanças nas estratégias de ensino, de currículo e metodologias para atender a todos os alunos, inclusive os estudantes com deficiências. As escolas regulares precisam, então, dispor de recursos, estrutura e profissionais capacitados para atender às necessidades de cada um. Glat e Fernandes (2005) muito bem pontuam que apesar de a ideia da inclusão já estar bem difundida em nosso país, na prática ainda é pouco viabilizada, por conta das precárias condições institucionais e poucos estudos indicando sobre “como fazer para incluir”, já que muitas são as dificuldades enfrentadas nos variados contextos das escolas públicas brasileiras.

## 2.2 DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

De acordo com o Censo IBGE (2010), cerca de 24% da população brasileira possui alguma deficiência (visual, auditiva, motora ou intelectual), o que representa cerca de 46 milhões de pessoas. Por estas características, a participação plena dessas pessoas em sociedade, nas mesmas condições que os demais é impedida por conta das inúmeras barreiras que encontram nos ambientes que desejam ou precisam frequentar (LBI, 2015).

Esta minoria, como todas as outras, luta há anos por direitos igualitários em sociedade, o que engloba acesso à educação, saúde, transporte, oportunidades de emprego e todos os aspectos que se deve considerar para o exercício da cidadania e dignidade humana. Buscando erradicar as comuns violações desses direitos, existem importantes documentos internacionais e nacionais que orientam políticas públicas e oferecem diretrizes para assegurar os direitos humanos a todos (FERREIRA, 2009).

O ambiente escolar, pensado como um importante espaço de convívio das diferenças e como primeiro grupo social no qual a criança se insere, tem papel fundamental na formação de uma sociedade inclusiva. Portanto torna-se importante conhecer as declarações e leis promulgadas ao longo das últimas décadas que contribuíram para essa mudança de paradigmas. São algumas delas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4024/61; a LDB 5692/71 (tratamento especial em ambientes segregados); o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola); o artigo 55 da lei 8069 do Estatuto da Criança e do Adolescente (reforça a obrigação da matrícula no ensino regular); a Declaração de Salamanca de 1994 (a escola deve educar com êxito todas as crianças); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 (garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas); a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2008; e a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 (assegura e promove o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência). Estes lentos e pequenos avanços contribuíram para a presença cada vez maior do público alvo da educação especial no ensino público regular.

De acordo com Sá et al. (2015), a oferta de educação especial aparece pela primeira vez, com respaldo legal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 – Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), tratando deste tema como “Educação de Excepcionais” e definindo como objetivo “integrá-los na comunidade”. Além disso, nesse período a lei incentiva a iniciativa privada que se dispuser a atender a educação deste público, fornecendo empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, art. 89).

Dez anos depois, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação foi revogada e substituída pela Lei 5692/71. Naquele momento, não havia ainda a obrigatoriedade da oferta da educação especial pelas escolas. É apenas citado em seu artigo 9º, de forma sucinta, que os alunos que necessitarem de tratamento especial em virtude de deficiências ou superdotação, receberão este tratamento, de acordo com normas específicas (BRASIL, 1971). Sá et al. (2015) atentam para detalhes deste artigo que demonstram naquele momento a ausência de preocupação do Estado com a capacitação docente, com a oferta de atendimento na rede regular de ensino, e menos ainda com o processo de inclusão desses escolares.

A Constituição Federal de 1988, prevê em seu art. 3º, inciso IV, como objetivo da República Federativa do Brasil: “...promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Por esse

aspecto, a Constituição influenciou outros documentos e leis que buscam assegurar os direitos das pessoas com deficiências, dentre eles a Lei 7853/89, que estabelece como crime recusar a inscrição de criança ou adolescente em instituição de ensino, pública ou privada, por conta de sua deficiência (FERREIRA, 2009).

Em 1989, com a publicação da Convenção do Direito da Criança, elementos legais passam a garantir o acesso e a permanência escolar de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências. Em seu artigo 23, trata especificamente de crianças e adolescentes com deficiências, reconhecendo que toda criança com deficiência deve desfrutar de uma vida plena e decente, além de receber cuidados especiais e ter assegurado o “(...) acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde e de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a integração social e o desenvolvimento individual” (ONU, 1989).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069 – BRASIL, 1990), publicado em 1990 também resguarda a criança de qualquer tipo de discriminação, crueldade e opressão, estabelecendo os direitos e deveres do Estado com as crianças e adolescentes. Ferreira (2009, p. 7) pontua em seu estudo as conquistas trazidas por esta legislação: “direito de proteção integral da criança; o direito de ser ouvido; o direito da criança e do adolescente de ter direitos; e a criação dos Conselhos Tutelares nos municípios”.

Ainda na década de 90, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, reforçou que a educação é um direito fundamental de todos, proclamando equidade, renovando visões sobre educação e buscando ampliar o alcance da educação básica (ZEPPONE, 2011).

Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento símbolo do paradigma da inclusão, surge com a finalidade de garantir que todos os alunos aprendam juntos. A homogeneidade nas salas de aulas regulares é substituída pela diversidade, que é o que mais interessa no processo de formação humana. Entende-se que, independente de deficiências, todos temos ritmos e necessidades únicas de aprendizado, sendo necessária a adequação do currículo e organização escolar para abranger a todos neste desafiador processo que é a inclusão (FERREIRA, 2009).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (Lei 9394/96) passa a tratar do direito de acesso das crianças e adolescentes com deficiências às escolas regulares como uma opção de preferência. Além disso, define-se o Estado como responsável

por fornecer os recursos necessários para que uma educação de qualidade seja fornecida a esses estudantes, desde a educação infantil. Ressalta-se a polêmica gerada por conta do termo “preferencialmente” no texto da lei, que oportuniza interpretações diversas, inclusive para se pensar que é preferível que se matricule essa criança em uma escola especial, tendo em vista a precariedade de recursos da escola pública brasileira (FERREIRA, 2009).

Em 2007, o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) dirigiu três importantes ações para a Educação Especial: 1) a criação das "salas de recursos multifuncionais", equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento dos estudantes com deficiências; 2) a criação do programa "Olhar Brasil", desenvolvido pelos ministérios da educação e da saúde com a finalidade de distribuir óculos gratuitamente aos alunos que necessitarem; 3) a criação do "Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social", voltado especialmente para a faixa etária de 0 a 18 anos (SAVIANI, 2007).

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2008 é outro passo importante, que representa uma conquista desse grupo social. Busca assegurar, dentre outros aspectos, a liberdade da pessoa com deficiência para fazer as próprias escolhas; a não-discriminação; a inclusão na sociedade; o entendimento de pessoa com deficiência como parte da diversidade humana; a acessibilidade; e o direito das crianças com deficiência de preservar suas identidades (FERREIRA, 2009).

Ainda em 2008, o atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública e nas salas de aulas comuns foi ampliado em virtude da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A proposta era pôr fim às matrículas em classes especiais e atender a esses estudantes na escola comum. A partir da definição deste documento surgiu, também, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com necessidades educacionais especiais, no contraturno escolar e de forma complementar ao ensino recebido na classe comum (BEZERRA, 2017).

Em 2015, é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015, que considera pessoa com deficiência aquela que “...tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”, concretizando a concepção de que as barreiras estão no ambiente e não

mais na deficiência. Além disso, passa a considerar a necessidade de avaliações biopsicossociais (modelo social da deficiência), realizadas por equipes de profissionais de diversas áreas para a avaliação das deficiências, rompendo com a visão anterior que não considerava aspectos psicológicos, pessoais e socioambientais nessas avaliações (SERRA, 2017).

Apesar dos avanços na legislação ao longo dos anos e, conseqüentemente, da ampliação dos números de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns desde a década de 90, o processo de inclusão ainda acontece de forma lenta e gradual em nossa sociedade. Além disso, ainda há algumas movimentações políticas caminhando no sentido contrário ao que se entende como inclusão escolar. A citar: em setembro de 2020, o governo federal propôs uma edição ao decreto 10.502 (vigente desde 2008) que trata da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), sugerindo que as famílias possam “escolher” a melhor instituição para atender aos seus filhos com necessidades educacionais especiais (PLETSCH; DE SOUZA, 2021).

Desta forma, há uma previsão de recursos destinados às instituições voltadas exclusivamente para a educação especial, que poderiam estar sendo destinados à capacitação dos profissionais e à estruturação das escolas públicas para este atendimento, visando então o avanço do que se compreende como escola inclusiva. Além disso, percebe-se que há uma desresponsabilização do estado de promover um ambiente inclusivo, transferindo a responsabilidade de escolha para a família, retrocedendo à um modelo de atendimento segregador (CNTE, 2020).

Por fim, reforça-se que muitos destes documentos e leis ainda não são de conhecimento da população. Tanto os que representam progresso e contribuem para o fortalecimento da escola inclusiva, quanto os que caminham no sentido contrário. Esses aspectos acabam facilitando a violação dos direitos das pessoas com deficiência.

### 2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Educação Física, de um modo geral, vem se transformando ao longo dos anos, ajustando-se aos contextos históricos brasileiros, bem como aos interesses políticos vigentes. Desta forma, pode-se iniciar uma análise histórica a partir das primeiras décadas do século XX, quando as ideias de corpo belo, perfeito e saudável ainda predominavam nas práticas de

Educação Física – inclusive nas escolas, sob forte influência dos métodos ginásticos e do governo militar, que incentivavam a educação do corpo por uma perspectiva de fortalecimento físico e moral dos indivíduos. (KRAVCHYCHYN et al., 2011).

Havia também naquele período uma ideia de reformulação de hábitos por parte da classe médica, que buscava eliminar daquela sociedade condutas que pudessem prejudicar a saúde e a moral das pessoas. Aliado a isso, era notável uma preocupação com a “melhoria da raça”, buscando o desenvolvimento de uma nação forte e saudável, com vistas na defesa da pátria (CASTELLANI FILHO, 1988).

Com o processo de industrialização e urbanização que se desenvolveu a partir da década de 30, o foco dos treinamentos físicos passou a ser a preparação para o trabalho nas indústrias, pois o corpo precisava estar preparado para a produtividade. Em seguida, logo após a Segunda Guerra Mundial, foi possível perceber influências na Educação Física escolar: o esporte começa a ser implementado com foco em competição, rendimento, recordes, etc., fazendo com que se destaquem aqueles que apresentam melhor desempenho e que podem elevar o nome do país em um contexto mundial, como possível potência esportiva (DA COSTA; SOUSA, 2004).

Somente na década de 50, mais precisamente no ano de 1958, quando foram fundados o Clube dos Paraplégicos em São Paulo e o Clube do Otimismo no Rio de Janeiro, que começou-se a pensar em treinamentos físicos para pessoas com deficiências. A ideia inicial era de prevenção e correção de pessoas com deficiências físicas, ou seja, ainda predominava a ideia de um modelo médico, em que a deficiência era um problema e precisava ser tratado (DA COSTA; SOUSA, 2004).

Neste mesmo período começou a se perceber que a Educação Física não abrangia as especificidades das pessoas com deficiências, devido a seu histórico de práticas voltadas para corpos perfeitos e saudáveis (CHICON, 2008). Esses modos de pensar refletiam na Educação Física escolar e, portanto, percebeu-se a necessidade de criar o que se denominou como Educação Física Adaptada – EFA.

De acordo com Chicon (2008), esse conceito foi originalmente definido a partir da proposta de estruturação de programas de atividades físicas que pudessem atender às possibilidades e limitações relacionadas às deficiências dos estudantes, porém em horários e ambientes ainda segregados. A proposta, naquele momento, era suprir uma lacuna deixada

pela Educação Física geral, já que esta não abrangia as especificidades dos estudantes com deficiências e necessidades especiais.

Em 1964, com a concretização dos primeiros Jogos Paraolímpicos, em Tóquio, foram notáveis os avanços dentro da Educação Física, no que diz respeito à valorização das potencialidades das pessoas com deficiência. Algumas modalidades olímpicas foram adaptadas, como o atletismo, a natação, judô para cegos, basquete em cadeira de rodas, etc. E outras modalidades surgiram especialmente para este público, como a bocha (paralisia cerebral) e o goalball (deficiência visual). A partir de 2000, observa-se outro grande avanço: a realização das Paraolimpíadas paralelamente aos Jogos Olímpicos torna-se um requisito obrigatório para os países-sede (DA COSTA; SOUSA, 2004).

Ações como estas fomentaram reflexões também dentro do ambiente escolar acerca das deficiências, suas limitações e possibilidades, em especial nas aulas de Educação Física. Desta forma, o movimento de educação inclusiva foi ganhando força dentro desta disciplina escolar, contribuindo para uma nova visão da prática desportiva, que favorece cooperação, valoriza a diversidade e permite sentimentos de satisfação e percepção de competência por parte de todos (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Com base na perspectiva educacional inclusiva, que predomina atualmente, Aguiar e Duarte (2005) consideram que a Educação Física escolar deve buscar desenvolver as competências de todos os seus alunos, reconhecendo suas individualidades. O professor é, portanto, responsável por promover um currículo flexível e/ou adaptar suas práticas quando necessário, de maneira que permita a participação plena de todos nas atividades que propõe. Desta forma, acrescentam os autores, a história da Educação Física brasileira vai ganhando novos rumos, visando não mais o desempenho físico e técnico, que seleciona os mais aptos e fortes, mas passando a centrar no desenvolvimento das potencialidades de cada um. Porém entende-se que a inclusão escolar é um processo e que exige grande mobilização não só da comunidade escolar e do governo, mas de toda a população.

## 2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO FÍSICA E PANDEMIA

O processo de inclusão social, que representa uma mudança de paradigma recente em nossa sociedade, vem acontecendo a passos curtos e de forma desafiadora no ambiente escolar nas últimas décadas. A pandemia da COVID-19 provocou grande impacto neste

processo, tendo em vista o fechamento das escolas, as recomendações de isolamento social e a necessidade de implementação de um novo modelo de ensino para dar continuidade ao ano letivo. Neste modelo, denominado ensino remoto emergencial, parece que as crianças e adolescentes com deficiências ficaram à margem do ensino, pois todo esse contexto atípico não permitiu preparação adequada para atender às diferentes formas de aprender (PATEL, 2020).

Na escola, encontram-se desafiados os professores, que possuem como árdua tarefa dar continuidade às aprendizagens, com uma mínima qualidade de ensino, por meio de atividades pedagógicas não presenciais como prevê, por exemplo, o Parecer CNE/CP N° 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b). Com poucas orientações definidas ou estudos específicos pensados para uma situação atípica como essa, a comunidade escolar precisou se reinventar. Adaptações curriculares foram feitas para que as aulas acontecessem então de maneira *online*, utilizando plataformas digitais, que em sua maioria, não ofereciam a acessibilidade necessária aos alunos com deficiências (REDIG; MASCARO, 2020).

A situação de isolamento social se tornou ainda mais difícil para grupos que já vivenciavam situações de vulnerabilidade em seu cotidiano antes mesmo da pandemia. Portanto, quando pensamos na modalidade Educação Especial, percebemos que os obstáculos e descasos enfrentados por esses estudantes ficam ainda mais evidenciados nesse contexto (SOUZA; DAINEZ, 2020).

Os primeiros obstáculos encontrados, sem dúvidas, foram a indisponibilidade de dispositivos eletrônicos em casa e a dificuldade de acesso à internet pelos estudantes, em especial aqueles oriundos da rede pública de ensino (SILVA; DE SOUSA, 2020). Outro ponto a se considerar é que estudar em casa exige maior envolvimento de pais e/ou responsáveis, pois é necessário apoio para o desenvolvimento das atividades e muitas vezes acompanhamento das aulas em tempo real. Esses responsáveis, que agora também trabalham de casa (*home office*) e tiveram suas rotinas afetadas pela pandemia, nem sempre dispõem de tempo ou qualificação para fornecer o auxílio necessário às crianças com deficiências, de maneira que somente um professor especializado em educação especial poderia fornecer (SOUZA; DAINEZ, 2020).

Ao longo do ano de 2020, enquanto as escolas trabalhavam para lidar com esse novo cenário, alguns pareceres foram emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de reorganizar o calendário escolar e dispor sobre as atividades pedagógicas não

presenciais. No que diz respeito ao público alvo da Educação Especial, definiu o Parecer do CNE nº 5/2020 (BRASIL, 2020) que o Atendimento Educacional Especializado deveria ser continuado e deveria envolver um planejamento em conjunto entre o professor do AEE e o professor regente. Além disso, deveriam ser oferecidos os recursos necessários à comunicação e interação dos estudantes com deficiências, atendendo às especificidades deste público (RIEGEL, MARQUES, WUO, 2021).

O Instituto Diversa é uma organização comprometida com o tema da equidade e desde 2010 apoia o atendimento à estudantes com deficiência em escolas comuns. Em seu portal virtual, oferece conteúdos sobre educação inclusiva, promove encontros, discussões coletivas com vistas à produção de conhecimento e traz relatos de experiências sobre educação inclusiva de diversas escolas. Atualmente, no contexto da pandemia, o Diversa atuou como um veículo de divulgação de experiências com a educação inclusiva no modelo de ensino remoto, em diferentes contextos escolares no país.

Como exemplo de atuação bem sucedida, em Florianópolis, tem-se a escola Donícia Maria da Costa, localizada no bairro Saco Grande, que realizou um trabalho colaborativo com a comunidade escolar para garantir a inclusão durante o período de ensino remoto no ano de 2020 e foi noticiada no portal do Diversa. Para dar continuidade às atividades pedagógicas, os professores relataram que foram necessárias adaptações para cada estudante, além de um trabalho em conjunto com as famílias para estreitar os laços. Nessa escola, todo o trabalho foi reorganizado: as professoras auxiliares apoiavam as professoras de cada disciplina e também auxiliavam na produção de materiais para os estudantes, considerando as especificidades de cada um, independente de deficiências. O discurso das educadoras foi de que outras possibilidades de ensinar tiveram de ser encontradas em meio a esse novo contexto (DIVERSA, 2020c).

Outro exemplo aconteceu na escola Professor Cid Bocault, da rede estadual de São Paulo, em que a professora de AEE Gislaine Alvez Kamer Bento teve a iniciativa de criar um canal no Youtube com conteúdos em LIBRAS para permitir que seus alunos com deficiência auditiva pudessem ter acesso às atividades durante o período de suspensão das aulas presenciais (DIVERSA, 2020a). No entanto, apesar dos esforços, professores de Educação Especial ainda opinam que esse modelo de ensino não é interativo, algumas atividades ficam limitadas, os feedbacks são restritos e é complicado pensar em atividades práticas, dificultando o processo de inclusão (SEL AYDA, 2020).

Buscando ouvir professores que lidaram diretamente com a transição do ensino presencial para o ensino remoto, algumas pesquisas (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020; PENÍNSULA, 2020) apontaram dados sobre os sentimentos e percepções relatados por professores em diferentes estágios do Coronavírus no país. Os resultados revelam que o treinamento prévio ou suporte para o ensino remoto não foi uma realidade para todos os professores, mesmo para aqueles que atuam na rede privada de ensino. E, além disso, predominaram sentimentos de cansaço, ansiedade e sobrecarga na adaptação ao ensino remoto, relatos que só tenderam a aumentar durante as etapas subsequentes da pesquisa.

Tratando-se da Educação Física Escolar, um dos desafios mais relatados pelos professores refere-se ao fato de os alunos não ligarem suas câmeras, o que torna difícil verificar se realmente estão atentos às aulas, além da ausência de *feedbacks* sobre as tarefas. Uma grande polêmica que surge, portanto, é quanto a obrigatoriedade de ligar a câmera (medida tomada por algumas escolas). Os alunos apresentam diversos argumentos para não aparecerem na tela ou não falarem ao microfone. As inibições são compreensíveis, tendo em vista a drástica mudança ocorrida: as aulas que antes aconteciam em grandes grupos e com interações entre os alunos no pátio/quadra da escola agora acontecem na tela do computador, dentro de casa. O professor tem a responsabilidade de motivá-los e atraí-los, ao mesmo tempo que lida com suas próprias dificuldades, suas frustrações, inseguranças e ansiedades (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020).

Em Fortaleza, o professor de Educação Física André Cyrino trouxe ao portal do Diversa um relato positivo sobre como a tecnologia tornou-se uma aliada à sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, como foi desafiador motivar os alunos a se movimentarem de frente para uma tela. Segundo ele, foi necessário compreender que os alunos possuem diferentes formas de aprender pela internet e que há também diversas formas de ensinar utilizando tecnologias (DIVERSA, 2020b).

André Cyrino utilizou como estratégia a criação de um blog para divulgar os conteúdos de sua disciplina de maneira divertida e atraente, utilizando linguagem descontraída e aplicativos familiares aos alunos. Gravou vídeos para incentivá-los a também aparecerem nas câmeras e reduziu o peso das notas, para que o foco estivesse na realização das tarefas por prazer e não como forma de avaliação. Incentivou a participação dos familiares nas atividades, buscando trazer leveza à sua prática docente (DIVERSA, 2020b).

Além das estratégias sugeridas por André, outras podem ser pensadas para facilitar o processo de inclusão de estudantes com deficiências nesse modelo de ensino. Como opção, tem-se o DUA (Desenho Universal de Aprendizagem), que consiste, resumidamente, em planejar o ensino dos conteúdos de modo que as adaptações atendam à toda a classe. Ou seja, um material ou recurso pensado e adaptado para um aluno em específico deve ser utilizado por todos. A proposta é que a turma seja vista de forma heterogênea, tal como ela é (REDIG; MASCARO, 2020).

Outra proposta seria o Plano de Ensino Individualizado, que segundo Rodrigues e Capellini (2012), refere-se a um trabalho que é constantemente avaliado e replanejado, para que o aluno seja acompanhado em todas as etapas da tarefa proposta, facilitando a redefinição de estratégias, que ocorrem em conjunto com demais professores e familiares. É um trabalho pedagógico já utilizado em países da Europa e nos Estados Unidos e que pode facilitar o atendimento às diferentes formas de aprender que são apresentadas em sala de aula (REDIG; MASCARO, 2020).

No que diz respeito à prática de atividade física extra classe, é relevante pontuar que programas e projetos de atividades esportivas voltadas para pessoas com deficiências também foram suspensos, reduzindo as oportunidades deste público de se movimentar (CARDOSO; NICOLETTI; DE CASTRO, 2020). Felizmente, algumas alternativas foram pensadas para que todos pudessem manter a prática regular de atividade física, dentre elas a criação de plataformas virtuais. O Comitê Paralímpico Brasileiro, por exemplo, lançou a plataforma “Movimente-se”, com aulas gratuitas voltadas para pessoas com deficiências, já tendo atingido cerca de 200 mil pessoas no Brasil (CPB, 2020; CARDOSO; NICOLETTI; DE CASTRO, 2020).

Percebe-se, portanto, que a pandemia vai se tornando um momento de muitas reflexões e inovações. Nota-se a urgência por políticas de inclusão digital nas escolas e como a modernidade envolvida nas inúmeras ferramentas virtuais precisa estar a favor de uma educação inclusiva, favorecendo adaptações que possibilitem atender a todos, considerando nossas diferenças (SILVA; DE SOUSA, 2020).

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório e de natureza qualitativa. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), uma pesquisa exploratória tem por objetivo formular questões ou um problema para aproximar o pesquisador do tema pesquisado - já que este ainda é pouco explorado, para então desenvolver pesquisas futuras ou redefinir conceitos.

A denominação qualitativa, de acordo com Godoy (1995), corresponde a uma perspectiva por qual se busca compreender um fenômeno dentro de seu contexto. Portanto, é necessário que o pesquisador vá a campo, faça observações (participantes ou não-participantes), analise documentos que considere relevantes e tenha contato com pessoas envolvidas, por meio de técnicas de coleta de dados que lhe permitam aproximar-se da realidade do fenômeno em questão. Neste processo, é indispensável uma detalhada e densa descrição, acompanhada de cuidadosa análise e interpretação dos dados coletados (GODOY, 1995).

#### 3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram deste estudo professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que atuam em turmas dos anos iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental e que possuíssem estudantes com deficiências regularmente matriculados em alguma de suas turmas. Para tal, foi necessário o aceite do próprio professor, da instituição de ensino e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

A ideia inicial para o desenvolvimento desta pesquisa previa a seleção de pelo menos seis professores da Rede Municipal de Florianópolis, que seriam definidos por meio de sorteio, da maneira mais imparcial possível, priorizando apenas que três destes professores atuassem em unidades educacionais polos e os demais, não.

O sorteio das unidades educativas foi realizado pelas pesquisadoras e em seguida iniciaram-se as tentativas de contato com os professores de Educação Física da Rede que atuam nas referidas unidades. Porém, essas tentativas apresentaram-se ineficazes e os poucos

retornos recebidos vieram de professores que não se encaixavam nos critérios de inclusão da pesquisa.

Devido ao curto período de tempo para a coleta dos dados e a indisponibilidade de muitos professores para participar da pesquisa por fatores provavelmente relacionados à pandemia, optou-se por selecionar uma amostra por conveniência. Trata-se de um tipo de seleção utilizada com frequência na literatura - especialmente quando os pesquisadores têm pouco tempo, e que permite ao(a) pesquisador(a) selecionar os elementos da pesquisa por contatos com pessoas próximas, indicações ou até mesmo buscando em locais de seu convívio (escola, shopping, vizinhança, etc.) (MAROTTI et al., 2008).

No caso específico desta pesquisa, a amostra foi selecionada por indicações feitas por estudantes do curso de Educação Física da UFSC que conheciam professores da Rede. Após envio formal da apresentação da pesquisa diretamente para estes professores e também para a direção das escolas que atuam - por mediação da Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, foram confirmadas a participação de quatro professores e agendadas as entrevistas *online*, mediante o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### 3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Para inclusão no estudo, foram considerados os seguintes critérios: escolas da rede municipal de ensino que tivessem liberação pela Secretaria de Educação; ser professor de Educação Física em alguma dessas escolas há pelo menos dois anos; ministrar aulas para o Ensino Fundamental com algum estudante com deficiência nas turmas; entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo B) assinado, via e-mail; e declarar disponibilidade para participar de entrevista *online* por vídeo conferência em data a combinar.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica entrevista, conduzida oralmente por vídeo conferência (*online*), orientada por um roteiro de perguntas pré-definido, visando atender a cada um dos objetivos específicos traçados acima. Para Thomas; Nelson; Silverman

(2012), a entrevista é uma técnica que se diferencia do questionário basicamente pela forma como é conduzida – oralmente, e não por escrito. Além disso, os autores acrescentam que as entrevistas tendem a apresentar respostas mais confiáveis e costumam ser mais adaptáveis, por possibilitarem a reformulação de perguntas na busca por uma melhor compreensão tanto do que é perguntado pelo pesquisador quanto do que foi compreendido pelo entrevistado.

O tipo de entrevista selecionado foi a semiestruturada, que difere da entrevista padronizada por utilizar apenas um roteiro simples, permitindo ao pesquisador desenvolver outras perguntas com o desenrolar da entrevista. Este tipo de técnica permite ao pesquisador captar informações provenientes não somente da fala do entrevistado, mas também observando sinais não verbais, que são frequentemente ricos de significados, como gestos, expressões faciais, risos, silêncios, etc. (NEVES; DOMINGUES, 2007). Minayo (2004) pontua que a entrevista semiestruturada flexibiliza a captação de informações subjetivas que estão por trás de opiniões, valores e atitudes. No entanto, a autora alerta quanto à possibilidade de o entrevistado “encenar um personagem”, respondendo da maneira que acredita ser mais conveniente. Portanto, as respostas dos entrevistados devem ser confrontadas com outros olhares e com as observações de campo feitas pelo pesquisador (MINAYO, 2004).

As entrevistas que constituíram esta pesquisa foram realizadas por meio da plataforma de vídeo conferências Zoom (*online*) e para auxiliar na sua condução foi utilizado um roteiro de perguntas (apêndice A) elaborado pela autora da pesquisa e sua orientadora, com a finalidade de atender aos objetivos traçados para este estudo.

Previamente ao início da coleta dos dados, foi realizada uma entrevista piloto com uma professora da Rede Municipal de Ensino, com a finalidade de aperfeiçoar o roteiro de perguntas e verificar a compreensão da entrevistada acerca de cada questionamento. Alguns ajustes foram feitos e definiu-se que, ao longo das entrevistas, as perguntas poderiam (e foram) reformuladas, na busca por maiores esclarecimentos.

O roteiro foi composto por 17 questões abertas acerca dos desafios e possibilidades vivenciados pelos professores nesse momento de pandemia e ensino remoto e também incluiu perguntas específicas sobre as características dos alunos com deficiências em questão. Os alunos, assim como os professores tiveram seus anonimatos preservados. Visando à facilitação de um desenho metodológico adequado, bem como a verificação do atendimento à cada um dos objetivos traçados para a pesquisa, ainda na fase de construção do projeto de

pesquisa, foi elaborada uma matriz analítica da entrevista semiestruturada (apêndice B) relacionado objetivos, questões e seus respectivos indicadores.

As entrevistas foram gravadas por meio de ferramentas existentes dentro da própria plataforma Zoom e, em seguida, salvas em computador para posterior análise dos dados coletados, por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), conforme descrição no item 3.6 a seguir.

### 3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para iniciar a coleta de dados foi feito o contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para apresentação do projeto de pesquisa e solicitação de uma declaração de ciência e aceite por parte desta Secretaria. Em seguida, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética – CEPESH – UFSC com a finalidade de obter autorização para realização de pesquisa com seres humanos, conforme previsto na resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/CHS nº 466/12). A aprovação foi obtida pelo Parecer n. 4.432.112.

Na sequência, iniciaram-se os contatos com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino que se encaixavam nos critérios de inclusão. Nesse processo, contamos com o apoio de estudantes/colegas do curso de Educação Física da UFSC, que indicaram alguns contatos e também com a mediação da Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, que encaminhou às direções das escolas o convite e apresentação formal da pesquisa. Aos professores que aceitaram participar, foi entregue o TCLE (anexo B) e uma sugestão de data para agendamento da entrevista *online*, via plataforma Zoom. A data poderia ser alterada de acordo com disponibilidade do professor. Da mesma forma, uma ferramenta alternativa para a vídeo conferência poderia ser utilizada, caso algum fator externo afetasse a qualidade da gravação.

### 3.6 ANÁLISE DE DADOS

Os vídeos das entrevistas foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que consiste em “...um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, (...) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (BARDIN, 1977, p. 42).

Bardin (1977, p.28) trata da sutileza de seu método e aponta dois objetivos intrínsecos à ele: a ultrapassagem da incerteza, que consiste em verificar se a visão que tem o pesquisador é, de fato, válida e generalizável; e o enriquecimento da leitura, em que uma leitura atenta aumenta a produtividade e pertinência das mensagens analisadas. Resumidamente, a análise de conteúdo busca entender o que está por trás das palavras, buscando outras realidades através das mensagens (BARDIN, 1977, p. 44).

De acordo com Godoy (1995), a análise de conteúdo de Bardin prevê três fases fundamentais: 1) pré-análise, que envolve escolha de documentos, formulação de hipóteses e/ou objetivos e a formulação de indicadores para a interpretação do material; 2) exploração do material, que consiste no cumprimento das decisões tomadas na fase anterior; 3) tratamento dos resultados, tornando-os significativos e válidos por meio de técnicas que revelarão padrões, tendências ou relações implícitas. Essa interpretação pode ser feita a partir de uma visão sociológica, psicológica, política ou até mesmo filosófica (GODOY, 1995).

Acrescenta-se que há diferentes formas de se analisar as comunicações, sendo necessário definir quais serão as unidades de codificação. O pesquisador pode escolher palavras, sentenças ou parágrafos. Estes termos podem ser: contados, de acordo com a frequência que são citados na fala do entrevistado, por exemplo; analisados dentro da estrutura lógica do texto; ou classificados em categorias (GODOY, 1995).

Para este estudo, a primeira fase da análise de conteúdo consistiu em organizar os materiais disponíveis, realizar a transcrição dos áudios de cada uma das quatro entrevistas realizadas, seguida de duas "leituras flutuantes", que permitiram obter algumas impressões e realizar as primeiras anotações. Em seguida, novas leituras das transcrições permitiram o recorte de trechos e comentários que iriam se relacionar com os temas de análise, definidos a partir dos objetivos da pesquisa. Nesse momento, começou a surgir o que Bardin (1977) define como o corpus da pesquisa.

Na segunda fase da análise, buscou-se compreender o significado que os entrevistados deram a esse corpus da pesquisa, por meio da seleção de expressões repetidas ou de situações mencionadas com frequência por um ou mais entrevistados. Nessa etapa, foram identificadas as unidades de registro e as unidades de contexto.

As unidades de registro foram definidas a partir de palavras e frases que se repetiram na fala dos entrevistados, permitindo identificar opiniões convergentes ou divergentes sobre algum tópico. Enquanto as unidades de contexto foram definidas a partir de expressões que pudessem ser compreendidas como o local onde as unidades de registro “aconteciam”, expressando literalmente um contexto para aquelas palavras e frases (BENITES et al., 2016).

Por fim, a última fase da análise tratou da descrição dos resultados, por meio da interpretação das informações analisadas e posterior categorização. As mensagens foram relacionadas a categorias, que possibilitaram às pesquisadoras realizar inferências para estruturar as discussões, de maneira crítica e reflexiva, compondo três grandes eixos, que deram origem aos três capítulos de discussão deste trabalho.

### 3.7 ASPECTOS ÉTICOS

Este projeto de pesquisa atende à resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/CHS nº 466/12), que, dentre outros aspectos, considera o respeito pela dignidade humana e pela proteção aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Foi confeccionado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para entregar aos professores, com as características da pesquisa e devidos esclarecimentos, assegurando a liberdade de optar por continuar ou não na pesquisa, em qualquer etapa desta.

Todas as instituições e pessoas envolvidas nesta pesquisa foram informadas acerca de como se pretendia desenvolver cada etapa, deixando claros os objetivos traçados e mostrando-nos disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas. A participação foi absolutamente voluntária e os entrevistados poderiam se recusar a responder qualquer pergunta. Para fins de execução, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH – UFSC e aprovada pelo Parecer nº. 4.432.112.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O método de seleção por conveniência possibilitou à pesquisadora o contato com quatro professores da Rede Municipal de Ensino, com experiências em diferentes unidades educativas, sendo a maioria delas polos de atendimento à educação especial. As unidades polos são aquelas que apresentam salas de recursos multifuncionais, conhecidas como “salas multimeios”, local onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes da educação especial.

As salas multimeios da Rede são organizadas por regiões e atendem, inclusive, estudantes de outras unidades, desde que estejam localizadas na área de abrangência do referido polo (KUHLEN, 2012). Dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis totalizam 41 unidades educativas polos, sendo 29 Escolas Básicas Municipais (E.B.M.) e 12 Núcleos de Educação Infantil Municipal (N.E.I.M.).

Felizmente, todos os professores entrevistados já tiveram experiências em unidades polos e também em unidades não-polos, o que possibilitou alguns diálogos a respeito do processo de inclusão dos estudantes com deficiência nessas unidades, a partir do olhar desses professores.

Em conversa inicial, durante as entrevistas, algumas informações sobre a formação desses professores e características dos seus estudantes foram solicitadas, possibilitando traçar um breve perfil dos entrevistados e também dos seus estudantes com deficiência (quadro 1).

**Quadro 1. Conhecendo melhor os professores**

| <b>Informações</b>                            | <b>Professor 1</b>             | <b>Professora 2</b>                       | <b>Professor 3</b>          | <b>Professora 4</b> |
|---|--------------------------------|---|-----------------------------|---------------------|
| <b>Ano que iniciou na Rede</b>                | 2018                           | 2018                                      | 2018                        | 1999                |
| <b>ACT ou efetivo?</b>                        | ACT                            | ACT                                       | ACT                         | Efetivo(a)          |
| <b>Formação na área da Educação Especial?</b> | Não                            | Não                                       | Não                         | Sim                 |
| <b>Atua/atuou em Unidade Polo?</b>            | Sim, duas (em 2018 e em 2020). | Em 2018 e 2019, sim. Em 2020 e 2021, não. | Em 2020, sim. Em 2021, não. | Sim                 |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| <b>Ministra aula para quantas turmas?</b>          | 5 turmas em 2018 e 9 turmas em 2020.   | 8 turmas.  | 4 turmas.  | 9 turmas.  |
| <b>Quantos alunos com deficiência?</b>             | 5 estudantes em 2018 e 4 estudantes em 2020.   | 4 estudantes.  | 2 estudantes.                                      | 13 estudantes.   |
| <b>Faixa etária dos alunos com deficiência</b>     | Entre 6 e 9 anos (2018).<br>Entre 11 e 14 anos (2020).   | Entre 11 e 13 anos.  | Entre 6 e 8 anos.                                  | Entre 10 e 14 anos.  |
| <b>Condição de saúde (CIF)</b>                     | Transtorno do espectro autista, deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência da fala, síndrome de Down e deficiências múltiplas. | Síndrome de Down, deficiência intelectual, deficiências múltiplas. | Síndrome de Down e transtorno do espectro autista. | Deficiência auditiva, distúrbio de atividade de atenção e transtorno opositor desafiador, deficiência intelectual, dislexia, transtornos de desenvolvimento psicológico, transtorno do espectro autista, dislexia, deficiência visual. |
| <b>Alunos acompanhados por professor auxiliar?</b> | Sim, exceto o aluno com síndrome de Down.  | Apenas o aluno com deficiências múltiplas.                         | Apenas o aluno com transtorno do espectro autista. | Somente um, que apresenta deficiência intelectual, síndrome de duplicidade dos cromossomos XQ27 e apraxia da fala.   |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados neste primeiro quadro contribuem para a compreensão das discussões desenvolvidas nos capítulos a seguir, que foram definidos a partir da exploração dos dados coletados nas entrevistas e abordarão: 1) a percepção dos professores sobre ensinar Educação Física nesse novo modelo de ensino, de um modo geral e especificamente para

estudantes com deficiências; 2) a importância de apoios para promover o engajamento dos estudantes com deficiência no ensino remoto; 3) os desafios identificados por esses professores nas interações estabelecidas (ou não) com seus alunos com deficiência nesse período de pandemia e ensino remoto; e 4) as implicações da implementação de um modelo de ensino híbrido (remoto e presencial) para a continuidade do processo de inclusão dos estudantes durante a pandemia.

#### 4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA PELAS TELAS: CONECTANDO-SE A UM NOVO MODO DE ENSINAR

As narrativas apontam que as aulas de Educação Física tomaram um formato diferente no ensino remoto. Os relatos dos entrevistados indicam que as três aulas semanais de 45 minutos, como aconteciam nas escolas, não eram mais possíveis devido ao tempo de tela que seria excessivo e demandaria uma atenção prolongada dos estudantes em um modelo de aula pouco atrativo. Considera-se também que a presença de todos os alunos em encontros *online* não seria possível por motivos que cabem às mais diversas realidades dos estudantes no nosso país.

O tempo de aula e a atenção dos estudantes são temáticas já discutidas há alguns anos por estudiosos da educação e também da saúde, como psicólogos e neurocientistas. Pesquisas apontam (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009; BRAGA; MORAIS, 2007) que os estudantes têm tido cada vez mais dificuldade para se concentrar por longos períodos em sala de aula, mesmo no modelo presencial. Portanto, a utilização de estratégias que considerem a alternância de diferentes metodologias dentro de uma mesma sessão de aula parece interessante e necessária (DOS SANTOS JÚNIOR et al., 2021). Especialmente no modelo de ensino remoto, onde o estudo acontece por meio de dispositivos eletrônicos, como computadores e celulares, que oferecem uma série de outros aplicativos para desviar o foco.

Considerando esses aspectos, os professores organizaram seus conteúdos em modelos de atividades que poderiam ser realizados de modo síncrono ou assíncrono. Esses conceitos já estão bem difundidos na comunidade acadêmica e são bastante discutidos por alguns autores (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; QUINTAIROS; ELISEI; VELLOSO, 2021). A atividade síncrona é realizada em tempo real, quando professor e alunos estão conectados à alguma plataforma virtual, enquanto a atividade assíncrona ocorre

sem comunicação instantânea, podendo ser realizada em horário diferente da aula, de forma virtual ou impressa.

Com essa nova organização, a dinâmica de trabalho de toda a comunidade escolar se alterou. O desejo de atender o maior número de estudantes possível fez com que os professores se desdobrassem preparando conteúdos em diversos formatos. Diante disso, os professores entrevistados relataram sobrecarga de trabalho. Afinal, precisavam adequar as atividades para as plataformas virtuais ao mesmo tempo que lidavam com pilhas de papéis que precisam levar, buscar, corrigir e retornar nas escolas.

A adaptação a esse novo modo de ensinar Educação Física não foi fácil e, segundo os professores, o grande questionamento era: “como dar aulas de Educação Física pela internet?”, como pode ser observado em alguns trechos de falas dos entrevistados:

"Meu Deus, como vou dar aula de Educação Física pela internet?"  
(PROFESSORA 2)

“Olha, não foi fácil, tá? O começo foi bem complicado, assim, é... porque tu tá acostumado com uma dinâmica, com uma rotina, com uma demanda, né?” (PROFESSOR 1)

“Nossa, vou confessar que foi muito difícil pra mim e pra todos os professores assim, na verdade, né?” (PROFESSOR 3)

“Foi um processo de adaptação que veio assim, um tsunami, né? Porque também (...) nos pegou fragilizados, né? (PROFESSORA 4)

“Muito mais cansativo por conta das telas, né? E com muito menos adesão dos estudantes por diferentes fatores.” (PROFESSORA 2)

Foi necessário um período de estudos, planejamento, reuniões e, inclusive, capacitação para utilizar as plataformas virtuais e recursos tecnológicos disponíveis para a estruturação das aulas. O aprofundamento nessa área de conhecimento (tecnologias) foi um ponto positivo relatado pelo professor 3, justamente por proporcionar novas estratégias e metodologias de ensino, mesmo que para os professores de idade mais avançada o desafio tenha sido maior devido a pouca familiarização com esses recursos.

“Foi muito difícil para os professores mais velhos que têm pouca experiência com a tecnologia.” (PROFESSOR 3)

“Pelo menos, eu acho que os professores avançaram nos seus conhecimentos tecnológicos. Eu diria que esse foi o ponto positivo.”  
(PROFESSOR 3)

A demanda dos professores era grande: “alimentar” o Portal Educacional (plataforma virtual, base de apoio pedagógico que será discutida no capítulo seguinte); preparar as atividades impressas; utilizar outras plataformas, como o Google Sala de Aula e Google Formulários, além, é claro, de permanecerem disponíveis para dúvidas por e-mails, reuniões virtuais (via Google Meet), mensagens de WhatsApp ou mesmo ligações. De acordo com os relatos, esses contatos para sanar dúvidas aconteciam frequentemente fora de horário comercial, invadindo os finais de semana e horários de descanso ou de planejamento dos professores.

Durante a pandemia, os meios de comunicação informais (WhatsApp, Instagram, Facebook, Skype, etc.) são os mesmos utilizados para contato com os alunos; o notebook é dispositivo eletrônico para o lazer, mas também constitui ferramenta de trabalho; o quarto é local de descanso, mas também escritório. O professor percebe-se diante da dificuldade de discernir o que é espaço privado e o que é espaço profissional (PALUDO, 2020).

Essa invasão à vida privada somada aos outros aspectos que sobrecarregam o trabalho docente durante a pandemia, elevam os níveis de estresse e afetam a saúde mental dos professores, que já constituem uma classe suscetível a apresentar quadros de ansiedade, depressão e síndromes como a de Burnout, por exemplo (LAVINO; KOGA, 2021).

Reconhecendo todas essas dificuldades, os professores precisaram se reorganizar em *home office* impondo limites e prazos a eles mesmos. Portanto, tem-se a impressão de que a autodisciplina e o respeito consigo mesmo foram essenciais para lidar de maneira saudável com as questões que surgiam. Afinal, alguns relataram não se sentirem seguros para atuar pelas telas e ao tratar do público-alvo da educação especial, foram sinceros em dizer que não davam conta de adaptar as atividades, pois a demanda já estava muito grande, como podemos ver nos trechos abaixo:

“(...) tanto no remoto quanto no híbrido a gente começa a ter muitas atividades pra fazer e de um hall de conhecimentos que a gente não tinha.” (PROFESSORA 2)

“(...) aí impede de fazer um trabalho tão mais consistente, né? Porque, enfim, nas telas, a gente não recebeu formação pra isso, né?”  
(PROFESSORA 2)

“(...) o quão difícil é, foi trabalhar e também pensar na inclusão. Eu realmente não consegui. Infelizmente eu não consegui.”  
(PROFESSORA 4)

“Porque a gente tinha 9 turmas, sabe? E aí fica muito pesado fazer todas as adaptações, todas as correções, né?” (PROFESSOR 1)

"(...) eu sei que tem professores que estão extremamente mais sobrecarregados do que eu e que já falaram “olha, eu não consigo dar conta de adaptar essas atividades porque é mais uma atividade.”  
(PROFESSORA 2)

Outra necessidade que surgiu com o ensino remoto foi de reunir os profissionais da escola para definir estratégias e pensar literalmente em como proceder diante desse desafio de ensinar pelas telas, nunca antes vivenciado por nossas escolas. Algumas reuniões específicas, que aconteciam com frequência, foram interrompidas para dar lugar a reuniões emergenciais que tratavam de questões pedagógicas e administrativas. Os encontros de formação continuada dos professores de Educação Física, por exemplo, foram suspensos, segundo relatos dos entrevistados. E até o mês de junho deste ano, quando as entrevistas foram realizadas, ainda não haviam retornado.

Percebe-se que o trabalho coletivo e o planejamento interdisciplinar foram pontos-chaves nesse período em que o ensino remoto predominou. As comunicações entre Secretaria de Educação, gestão escolar e professores precisaram ser estreitadas e o novo modo de trabalho parece ter fluído dentro das possibilidades de cada um.

#### **4.1.1 Capacitação para o uso das tecnologias digitais: possibilidade ou desafio?**

Buscando facilitar o processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis criou o Portal Educacional. Trata-se de uma plataforma virtual que foi (e está sendo) base de apoio pedagógico e de informações diversas - especialmente relacionadas à pandemia, desde o início e enquanto perdurar o modelo de ensino remoto (EDUCA FLORIPA PODCAST, 2020).

No Portal, há espaços específicos para o professor, visando ampliar os conhecimentos necessários ao preparo de atividades adequadas para o modelo de ensino remoto. E há também espaços para os estudantes e suas famílias. O “Inclusão já!” constitui um desses espaços e é voltado especialmente para o público-alvo da educação especial. Lá

são disponibilizados livros em formatos acessíveis, vídeos específicos para pessoas com deficiências físicas, jogos e atividades diversas, além de orientações específicas às famílias dos estudantes com deficiências (PMF, 2020).

Dentro do Portal é recomendado que os professores utilizem vídeos, textos com imagens, podcasts, quizzes, dentre outros recursos tecnológicos que podem ser úteis na preparação de atividades para cada uma das etapas da educação básica. Há, portanto, uma organização dentro da plataforma que permite ao aluno identificar a sua unidade escolar, o seu ano correspondente e as atividades direcionadas a cada uma das disciplinas.

Um outro apoio oferecido pela SME aos professores da rede diz respeito às capacitações para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas para a condução das aulas *online*. No entanto, segundo os relatos dos entrevistados, esses momentos de formação reuniam um número muito grande de pessoas com diferentes níveis de conhecimento sobre as ferramentas virtuais em questão. Esses aspectos dificultavam uma troca real entre os professores e tornavam o processo pouco produtivo a nível de aprendizado, como pode ser observado nos relatos abaixo:

“Tiveram alguns cursos, mas aquelas coisas pra todo mundo, um monte de gente, sem uma troca real” (PROFESSORA 2)

“(…) aquela coisa bem modelinho *live* assim, pra muita gente, o que eu acho que por um lado dá conta de uma demanda que é ampla, por outro, desfavorece um aprendizado real” (PROFESSORA 2)

“Teve vários cursos (...) nós tivemos um geral, assim, vários professores da Rede, só que era muito moroso, muito devagar porque os grupos eram distintos, sabe?” (PROFESSORA 4)

Os cursos realizados foram referentes às plataformas do Google, como Google Sala de Aula, Google Meet e Google Formulários, bastante utilizadas para estruturar as atividades impressas e também as atividades do Portal Educacional. Além disso, outras facilidades oferecidas pela SME foram relatadas de forma positiva, como a disponibilidade de contas do Google que oferecem Google Drive ilimitado, possibilidade de realizar reuniões no Google Meet com número maior de participantes, entre outras vantagens que somente uma conta paga pode oferecer.

Formações específicas na área da educação especial durante a pandemia não aconteceram ou não chegaram ao conhecimento dos professores entrevistados, segundo os relatos. Portanto, as trocas de informações e demais orientações a respeito dos estudantes

com deficiências chegavam por meio da supervisão ou pelos profissionais da sala multimeios, como pode ser observado na fala de um dos professores:

“Geralmente vai para a direção e a direção passa para a supervisão e a supervisão passa para a gente, né? Ou se as meninas da sala multimeios tinham alguma orientação elas também passavam para a gente.” (PROFESSOR 1)

Os encontros de formação continuada que aconteciam com frequência no modelo presencial foram interrompidos durante a pandemia. Como alternativa, grupos de estudos foram formados e reuniões *online* aconteciam pelas plataformas já citadas. Dessa forma, era possível a troca de informações sobre o planejamento da Educação Física durante o ensino remoto nas diferentes unidades da rede, mostrando que o apoio entre pares também é essencial.

Em março deste ano, no entanto, um movimento de greve foi iniciado por professores e demais trabalhadores da Rede Municipal de Ensino. Tratava-se de um movimento contra o projeto da prefeitura de retorno ao ensino presencial sem as devidas medidas de segurança necessárias para isso (MPSC, 2021). Nesse período, os encontros e as formações foram interrompidos pelo período de aproximadamente 2 meses.

#### **4.1.2 A práxis docente em Educação Física durante o ensino remoto**

A Educação Física, que tem como foco a cultura corporal de movimento e, portanto, trata de manifestações culturais com centralidade no movimento humano, como esportes, ginástica, jogos, brincadeiras, danças, etc. (DAOLIO, 2018) teve que ser apresentada de forma diferente aos estudantes durante a pandemia.

Os alunos, acostumados com a intensa movimentação envolvida nas aulas de Educação Física e, especialmente, a sair das salas de aula e ir para os pátios, quadras, parques e até áreas externas à escola, agora tiveram que permanecer sentados em suas cadeiras em casa, enquanto realizavam suas tarefas predominantemente teóricas.

Essa mudança para um ensino sem interação física com pessoas, ambiente e infraestrutura escolar afetou o processo de ensino-aprendizagem, não só para os alunos mas também para os professores (FEITOSA et al., 2020). Ressalta-se ainda que, em muitos casos, o local de estudo em casa não é adequado ou há muitas pessoas transitando pelos cômodos,

o que gera barulho e dificulta a concentração para realização das atividades (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

O modelo remoto de ensino parece então pouco atraente, ainda mais quando pensamos em crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, faixa etária que compreende o Ensino Fundamental, público-alvo dessa pesquisa. Dessa forma, alguns entrevistados consideraram que a Educação Física foi uma das áreas mais afetadas por esse modelo de ensino, como podemos observar em alguns trechos de falas:

“Não é possível trabalhar com as crianças os conteúdos que a gente trabalharia presencialmente.” (PROFESSOR 3)

“(…) queria mandar conteúdo até pra valorizar a Educação Física porque a gente tem que mostrar que a gente tem coisa a se aprender, a se fazer.” (PROFESSOR 1)

“Muitos conteúdos, por exemplo, não são possíveis porque exigem uma mediação.” (PROFESSOR 3)

“Nós temos também a prática que vai consolidando os conhecimentos teóricos. (...) o que nos sustentou o ano passado no ensino remoto foi a teoria.” (PROFESSORA 4)

“(…) e pra eles a Educação Física ficou sem graça, ficou difícil porque é só teoria.” (PROFESSORA 4)

Sem dúvidas, o movimento é parte essencial dos nossos conteúdos, porém, há uma infinidade de questões sociais, históricas e culturais para serem problematizadas nas aulas de Educação Física. Assim, os conhecimentos teóricos são importantes para conhecermos nossa realidade. Porém, a ação prática torna-se essencial para transformá-la. Tratamos aqui do que Pimenta (1995) define como *práxis* - ação docente que considera a indissociação entre intervenções práticas e as dimensões do conhecimento e da intencionalidade.

Na Educação Física escolar, essa relação teoria-prática já se apresentava como uma problemática difícil de contornar, pois as dimensões conceitual e procedimental frequentemente se apresentavam de forma dicotômica (nunca se encontravam) na atuação dos professores (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007). Ocasionalmente, apresentavam-se em diferentes níveis de importância, com a valorização do saber fazer em relação ao saber conhecer, portanto valorizando a aprendizagem de habilidades motoras em detrimento de abordagens que se relacionem com a realidade dos estudantes (DARIDO; RANGEL, 2005). De acordo com os relatos, essa busca pela unidade teórico-prática ficou ainda mais complexa

durante a pandemia, já que não havia mais o espaço, as interações e as mediações necessárias para o desenvolvimento de alguns conteúdos.

No entanto, alguns pontos positivos foram destacados pelos professores durante a pandemia: a valorização da Educação Física como uma área que possui relações com a cultura e que facilita reflexões pertinentes à formação dos nossos estudantes. Portanto, as aulas mais expositivas e dialogadas, que tratavam de temáticas que antes eram pouco atrativas para os estudantes, nesse momento foram indispensáveis.

A Educação Física, nesse contexto, não pareceu mais tão atraente para os alunos ou, na verdade, “ficou difícil” porque agora “é só teoria” e não tem mais os colegas de turma para interagir. Dentre os conteúdos abordados pelos professores entrevistados, foram citados como exemplo o Pilates, a ginástica, o Le Parkour e brincadeiras populares.

O processo de seleção e planejamento dos conteúdos, portanto, se apresentou como um desafio atrelado a algumas possibilidades, o que pode ser mais atraente ao perfil de alguns professores e menos atraente para outros. De toda forma, as narrativas aqui analisadas, corroborando com outros estudos desenvolvidos durante a pandemia (GODOI et al., 2020), demonstram que considerar as necessidades e os interesses dos estudantes nesse momento de pandemia se tornou ainda mais importante, já que pode facilitar a escolha de conteúdos e promover a adesão de um número maior de estudantes em práticas que eles mesmos sugeriram.

#### **4.1.3 As (im)possibilidades de avaliações no ensino remoto**

A avaliação foi um ponto bastante discutido entre os professores da Rede no período do ensino remoto. Apesar de as ferramentas tecnológicas possibilitarem diferentes processos de avaliação por meio dos dados fornecidos pelas plataformas virtuais (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020), na visão dos professores entrevistados, de uma maneira geral, não era possível avaliar estudantes que, na maioria dos casos, sequer davam retorno sobre as atividades.

Muitas eram as incertezas nesse processo, inclusive sobre quem realmente estava realizando as tarefas - os estudantes ou seus pais. Além disso, os professores relataram insegurança sobre a nova forma de apresentação dos conteúdos e, conseqüentemente, sobre a assimilação destes por parte dos estudantes. Diante disso, optou-se inicialmente por não

aplicar avaliações. Os professores entrevistados decidiram não atribuir notas ou conceitos aos seus estudantes, já que consideravam não ser possível avaliá-los individualmente.

No entanto, por determinação da Secretaria de Educação, todos os estudantes foram aprovados e pareceres descritivos e gerais acabaram sendo fornecidos pelos professores. Este tipo de avaliação geral constitui um padrão tradicional de avaliação, que é definido pela média do grupo e, portanto, desconsidera o processo de ensino-aprendizagem. Esse modelo avaliativo geral vem sendo bastante discutido na literatura por apresentar-se como insuficiente no apontamento das reais necessidades e dificuldades dos estudantes (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Em algumas escolas, os pareceres descritivos foram diferenciados para aqueles estudantes que mantiveram contato com a escola e deram retorno das atividades. Enquanto um outro modelo foi utilizado para aqueles que não conseguiram manter vínculo com a comunidade escolar. Alguns trechos de falas dos entrevistados confirmam essas informações:

“A avaliação no ensino remoto foi um problema geral.”  
(PROFESSOR 1)

“Não existe como avaliar os alunos. Tipo, a gente não tem instrumentos que propiciem realmente a gente aferir mesmo o quanto os alunos se apropriaram dos conhecimentos assim.” (PROFESSOR 3)

“As escolas combinaram de não atribuir nenhuma nota pros estudantes (...) Os alunos foram aprovados pela Secretaria de Educação porque eu não assinei enquanto professor (...) que tal aluno estava apto a passar de... eu não tinha como verificar isso.”  
(PROFESSOR 3)

“O ano passado, a avaliação que teve no modo remoto, ela foi descritiva pra todo mundo. Então a escola fez um modelo, tinha um modelo pra quem participou muito, quem teve pouco contato com a escola e quem não conseguiu manter contato nenhum. E aí acho que... acredito que para esses estudantes, né, esse grupo de estudantes também tenha sido da mesma forma, né, conforme o contato que tenha tido.” (PROFESSORA 4)

“Agora no ensino remoto a avaliação foi diferente, (...) a gente fez um parecer descritivo meio geral, de todos, é... de todos os alunos, (...) e aí do aluno com deficiência, quem fazia eram as auxiliares deles. Os que têm auxiliar, né? Então até nesse processo a gente se distanciou do aluno com deficiência porque não era a gente que tava fazendo a avaliação deles, sabe?” (PROFESSOR 1)

“(…) teve uma (professora auxiliar) que veio me perguntar algumas coisas assim, sobre o que eu tinha feito, o que eu tinha achado das respostas, mas a maioria, tipo, as auxiliares fizeram e não perguntaram nada pra gente, sabe? Então a gente ficou bem distante assim desse processo (de avaliação).” (PROFESSOR 1)

Diante do exposto, parece que a avaliação dos estudantes com deficiência, quando realizada, foi considerada uma responsabilidade dos professores auxiliares, na maioria dos casos. Portanto, nesse processo o professor de Educação Física ficou distante dos seus alunos da educação especial. Aqueles alunos que não eram acompanhados por professores auxiliares foram incluídos em uma avaliação geral da turma, sem a avaliação individual nos moldes que acontecia no modelo presencial.

Presencialmente, de acordo com os entrevistados, era possível aos professores conhecer melhor os estudantes, traçar objetivos específicos diante das possibilidades e potencialidades de cada um e, dessa forma, avaliá-los por meio de pareceres descritivos individuais. Esse acompanhamento individual permitia uma análise do desenvolvimento do aluno ao longo de um determinado período de aulas e contribuía para repensar metodologias, estratégias e traçar então novos objetivos para o próximo período (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Entre os professores entrevistados, houve apenas um relato de processos avaliativos individualizados. A professora 2, especificamente, relatou que o uso das tecnologias favoreceu a realização de avaliações mais atrativas, com o uso de áudios, vídeos e imagens, de acordo com a necessidade de cada um. Ou seja, não só os alunos com deficiências tiveram suas avaliações adaptadas, mas todos os integrantes da turma receberam propostas diferenciadas, como pode ser visto em alguns trechos de fala abaixo:

“No remoto, vou fazer uma avaliação escrita, eu tento usar ferramentas pra eles me responderem por áudio, por desenho, por vídeo... e esse recurso foi também pra inclusão.” (PROFESSORA 2)

“Então não é a mesma, não pega as mesmas perguntas, tudo igual e joga pra eles, mas é o mesmo currículo assim, adaptado às necessidades de cada um deles.” (PROFESSORA 2)

“(…) um precisa do texto em caixa alta, o outro precisa simplificar o texto, o outro precisa de imagem, um vai desenhar, o outro vai escrever, o outro vai gravar áudio, enfim...” (PROFESSORA 2)

Percebe-se que a realização dessas adaptações depende da sensibilidade do professor às necessidades dos seus alunos, mas também de disponibilidade de tempo para um trabalho que irá sobrecarregá-lo ainda mais e, sem dúvidas, dependerá de apoio de outros profissionais e também da família, que vai mediar todo esse processo a partir de casa.

Além disso, a necessidade de uma avaliação pode ser tema polêmico entre os professores, já que diante de uma pandemia tantas outras questões podem influenciar o processo de aprendizagem dos estudantes. O produto final, que é a nota, pode então não refletir todo o processo de ensino-aprendizado experienciado.

Diante disso, a utilização de diferentes processos avaliativos parece ser positiva por possibilitar aos professores verificar o domínio de certos conhecimentos e habilidades por parte dos estudantes (avaliação diagnóstica), acompanhar o desempenho num processo que é contínuo e longo, identificando avanços e dificuldades (avaliação formativa) e, também, informar à comunidade escolar sobre o alcance dos objetivos previamente traçados, que frequentemente são representados por conceitos ou notas (avaliação somativa). Além, é claro, de refletirem aspectos da própria atuação docente (RIBEIRO, 2014).

A importância da utilização de variados processos avaliativos parece ser reconhecida por muitos professores, porém sua aplicação dificilmente é vista na prática, o que se justifica pelo aumento da demanda de trabalho e pela exigência de um planejamento complexo, diante de uma indisponibilidade de tempo que é frequente na realidade de nossos professores (SANTOS, 2016). Esses aspectos se estendem ao modelo de ensino remoto, onde as avaliações são facilitadas pela disponibilidade de inúmeras plataformas, porém o elemento central para essa mediação *online*, o professor, ainda carece de qualificação e tempo disponível (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

De acordo com os relatos, interpreta-se que há urgência na retomada das discussões sobre formas de avaliar os estudantes, sobretudo os escolares com deficiência. Percebe-se que o modelo de ensino remoto evidencia os desafios que já existiam no complexo processo de avaliar o potencial de aprendizagem de cada aluno e de lidar com as características das diferentes deficiências (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005). Apesar das alternativas que surgiram, a necessidade de capacitação e apoio para as adaptações necessárias à inclusão desses estudantes ainda são aspectos presentes nas falas dos professores de Educação Física.

## 4.2 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO INCLUSIVO NA PANDEMIA

O acesso à internet por parte dos estudantes foi um fator limitante bastante mencionado. A alternativa para esses alunos era retirar as atividades impressas diretamente na escola e entregá-las presencialmente em data combinada. No entanto, o número de devolutivas era muito baixo e existia uma dúvida por parte dos professores sobre quem realmente estava realizando essas atividades – os alunos ou seus familiares. Essas questões podem ser observadas em alguns trechos de falas dos entrevistados:

“(…) no ensino remoto foi bem complicado porque as crianças com deficiências, muitas famílias já não participavam, já não mandavam as atividades.” (PROFESSOR 1)

“A gente tem bem poucos retornos dessas crianças que tem algum tipo de deficiência.” (PROFESSOR 3)

“Em alguns momentos a gente via que era a família fazendo e não eram eles.” (PROFESSOR 1)

“Não chegava retorno das famílias. E aí essas crianças com deficiência ficaram meio afastadas, assim, da escola.” (PROFESSOR 1)

A frequência da maioria dos alunos com deficiências citados pelos professores era muito boa antes da pandemia. Frequentavam normalmente a escola e eram também assíduos nas aulas de Educação Física, com exceção apenas daqueles que apresentavam quadros muito severos de convulsão, por exemplo, ou mesmo de autoagressão no caso de TEA, portanto ficavam ausentes da escola por alguns períodos.

Esse contato direto com os estudantes era essencial para o planejamento das atividades adaptadas e dos objetivos pedagógicos individuais. O que não é possível no modelo de ensino remoto sem que demande uma sobrecarga de trabalho muito grande e planejamentos em conjunto com professor auxiliar, sala multimeios e demais profissionais dentro da escola.

Como a realização das tarefas se daria em casa, provavelmente em ambientes com pouco espaço, a seleção dos conteúdos da Educação Física teve que ser mais cuidadosa, como já discutido. As propostas de movimento previam um nível de complexidade menor e exigiam o acompanhamento de algum familiar para sua realização. Por este aspecto nota-se que no ensino remoto fica ainda mais evidente o papel da família como agente facilitador da

participação plena dos estudantes, especialmente daqueles que possuem necessidades educacionais especiais.

Essa necessidade do apoio familiar para a construção de uma escola mais inclusiva é discutida em relatos de experiência do Instituto Diversa. Alguns pais discorrem sobre aspectos como aceitação e busca por conhecimento sobre as especificidades das deficiências. Esses aspectos parecem pontuais para a garantia do desenvolvimento e participação plena dessas crianças na sociedade (DIVERSA, 2021a; DIVERSA, 2021c).

Quando há essa aproximação com as famílias dos estudantes, a atuação dos professores torna-se mais consistente e específica, já que é possível identificar as dificuldades dos pais no auxílio à realização das atividades em casa, além de conhecer a rotina e os interesses dos estudantes (DIVERSA, 2021b).

Compreende-se que, diante de uma pandemia, esses aspectos são relevantes para o engajamento de todos, independente da condição de saúde. No entanto, essa questão se amplia quando tratamos de inclusão no ensino remoto e, portanto, pretende-se discutir nos subitens a seguir os aspectos que parecem facilitar a continuidade do processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino remoto, de acordo com as narrativas dos entrevistados.

#### **4.2.1 A conexão professor-aluno com deficiência durante a pandemia**

Em março de 2020, quando as escolas interromperam o ensino presencial em virtude da pandemia e conseqüentemente das recomendações de isolamento social, havia menos de um mês do início do ano letivo. Com a decisão pela implementação do modelo de ensino remoto, o contato com os professores ficou limitado ao ambiente virtual, o que foi fragilizando aos poucos os vínculos com a comunidade escolar.

O distanciamento cada vez maior entre os estudantes e a escola tornou ainda mais desafiadora a missão dos professores de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo que precisavam lidar com as mais diversas questões que nos afligem diante de uma pandemia. Afinal, outras preocupações de vida acabaram sendo colocadas a frente da escola por muitas famílias.

Em meio a todo esse processo, “conhecer” os estudantes foi uma dificuldade frequentemente relatada pelos professores entrevistados. O aluno com deficiência parece ter

sido um dos mais afetados por essa perda de contato, já que o processo de inclusão parece acontecer com mais facilidade diante de uma proximidade física, que facilita a identificação de potencialidades e dificuldades dos estudantes.

Considera-se importante ressaltar que a maioria dos professores entrevistados ocupam vagas de professores substitutos (ACTs), com contrato de duração de no máximo um ano, portanto são temporários nas unidades que estão atualmente. Dessa forma, as frequentes mudanças de escolas por parte dos professores também influenciam nesse processo de aproximação com os estudantes e com a realidade da comunidade. Consequentemente, influenciará também no processo de inclusão de estudantes com deficiência, especialmente diante de uma pandemia.

Antes da pandemia, a interação professor-estudante com deficiência acontecia de forma proveitosa, segundo os relatos. A preocupação em incluí-los nas atividades, respeitando as individualidades e explorando as potencialidades era constante. Sem dúvidas, algumas dificuldades se apresentavam nesse processo, mas eram contornadas com mais facilidade durante as aulas presenciais, já que nesse modelo existia também o apoio de professores auxiliares e dos colegas de turma, que, de acordo com os entrevistados, apresentavam uma postura de acolhimento a esses estudantes, sem preconceitos ou discriminação. Esses aspectos podem ser observados em alguns trechos de falas dos professores entrevistados:

“Eles têm as suas limitações, mas a gente pode explorar as possibilidades deles e eles vão fazer da maneira que eles conseguirem.” (PROFESSOR 1)

“Antes da pandemia, a inserção, ela acontecia, né? Enfim... era muito possível acontecer e acontecia (...). E também com as professoras auxiliares isso também ajudava muito, né? (PROFESSOR 3)

“Uma coisa bem bacana com as turmas ali na escola, com os demais estudantes, é a questão do respeito, sabe? (...) não vem mais com aquele olhar que acho que anos atrás tinha de deboche ou de zombar ou de ridicularizar.” (PROFESSORA 4)

Uma das estratégias adotadas pelas escolas para não perder por completo esse vínculo com os estudantes foi a definição de encontros síncronos semanais, quinzenais ou mensais, com duração média de 45 minutos. Porém, retornam aqui algumas barreiras como a dificuldade de acesso e a falta de interesse dos estudantes por um modelo de “aula” *online* pouco atrativo, ainda mais se tratando de Educação Física. Então o que aconteciam eram encontros de poucas trocas entre os participantes, devido a própria dinâmica de reunião *online*.

#### **4.2.2 O engajamento do estudante com deficiência no ensino remoto**

O engajamento dos estudantes no ambiente virtual está condicionado à diversos fatores, desde o acesso às tecnologias até as condições de saúde emocional, que frequentemente se alteram diante de um cenário pandêmico (CIPRIANO; ALMEIDA, 2020). O estudo desenvolvido recentemente por Feitosa et al. (2020) apresenta a visão de alguns alunos sobre suas experiências no ensino remoto, o que nos possibilita identificar fatores relevantes para o engajamento dos estudantes nesta modalidade, de um modo geral.

Fatores como a redução da produtividade e dos níveis de aprendizagem, o aumento do cansaço por utilização de telas, o afastamento entre professor e aluno, a dificuldade de concentração para realizar os estudos em ambientes inapropriados (geralmente em casa), as dificuldades para receber orientações e a indisponibilidade de ambientes com infraestrutura adequada, como laboratórios e bibliotecas físicas vão influenciar no (não) engajamento dos estudantes no ensino remoto emergencial (FEITOSA et al., 2020).

Estudos recentes consideram a pandemia como um contexto capaz de evidenciar as desigualdades dos estudantes brasileiros e, portanto, discutem os aspectos que podem afetar a participação ativa no ensino remoto. Dos Santos Junior et al. (2021, p. 6) afirmam que “a questão do engajamento dos alunos perpassa pelas diferenças e desigualdades sociais que acabam por excluir parte dos alunos do acesso ao conhecimento através das mídias digitais”. Nessa parcela de alunos excluídos do acesso ao conhecimento encontram-se os estudantes com deficiências, que antes mesmo da pandemia já constituíam uma invisibilidade social histórica (NETA; DO NASCIMENTO; FALCÃO, 2020) e agora parecem ficar novamente às margens do ensino.

Parece haver uma inclinação maior para o pouco engajamento desses estudantes no ensino remoto em comparação com os demais, devido às particularidades das próprias

deficiências e pela intensidade com que são afetados pelo isolamento social, já que a ausência das interações físicas pode gerar maior impacto psicológico nesses indivíduos (NETA; DO NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Antes da pandemia, o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular já dependia de muitos esforços para acontecer. O trabalho coletivo era a chave para vencer as inúmeras barreiras ainda encontradas nas escolas públicas brasileiras. Tratamos aqui de uma mudança de paradigma recente (PACHECO; ALVES, 2007) e que ainda desafia nossos professores, especialmente por não se sentirem capacitados ou devidamente apoiados para desenvolver um trabalho inclusivo com qualidade.

As dificuldades encontradas no processo de inclusão geralmente relatadas pelos professores de Educação Física estão relacionadas com o grande número de alunos por turma, a quantidade de aulas semanais da disciplina, indisponibilidade de tempo para planejar adaptações às atividades, barreiras arquitetônicas existentes na própria escola, falta de apoio da direção e a ausência de um professor auxiliar (FIORINI; MANZINI, 2014).

Com a implementação do ensino remoto, outros desafios somaram-se a estes, já que foram evidenciadas uma série de questões sociais que dificultam a participação plena das pessoas com deficiência na escola. De acordo com os relatos, parece pouco possível dar continuidade a um modelo de ensino inclusivo diante dos moldes em que se apresentou o ensino remoto nessa pandemia. Alguns trechos de falas dos entrevistados confirmam esses aspectos:

“Antes da pandemia, a inserção, ela acontecia, né? Enfim... era muito possível acontecer e acontecia.” (PROFESSOR 3)

“No ensino remoto, ficou meio perdido esse processo, sabe? A gente tentava, mas era muito difícil. (PROFESSOR 1)

“A grande diferença é que na escola a gente com o contato direto, a gente consegue fazer essa adaptação in loco mais facilmente. E aí com o ensino remoto fica muito comprometido, muito comprometido mesmo, assim... depende muito do esforço do professor assim, sobre o humano até, eu diria.” (PROFESSORA 2)

“(…) meio que um faz de conta, assim, né, a inserção dos alunos com deficiência, ainda mais na pandemia.” (PROFESSOR 3)

“Minha avaliação: na Educação Física, eu não consegui. Eu não consegui fazer a inclusão deles.” (PROFESSORA 4)

Percebe-se que, com a pandemia e a implementação do modelo de ensino remoto, a sociedade tem convivido mais em ambientes virtuais que em ambientes físicos. Portanto, a inclusão digital, definida como o acesso à informação e à internet de forma autônoma e eficiente, tem sido cada vez mais necessária para o engajamento dos estudantes (DE ANDRADE; AMÂNCIO, 2020).

Se antes da pandemia parecia que as barreiras urbanísticas, arquitetônicas e de transporte se destacavam como os principais obstáculos à participação dos estudantes com deficiência na escola, hoje parecem ganhar força as barreiras tecnológicas, comunicacionais e de informação. Além disso, as barreiras atitudinais, definidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015), serão um entrave em destaque em qualquer modelo de ensino, afinal costumam traduzir-se em discriminação e preconceito, gerando exclusão (DE LIMA; DOS SANTOS SILVA, 2008).

#### **4.2.3 O apoio dos professores da educação especial no ensino remoto**

Nesse momento de pandemia, de acordo com os relatos, a adaptação das atividades (quando possível) acontece na sala multimeios. E a mediação que poderia ser feita por um professor auxiliar, parece que tem sido feita por um(a) familiar muitas vezes despreparado. Sobre esses aspectos, chamam a atenção as falas dos professores 1 e 2:

“Eu tinha um pequeno diálogo com a professora da multimeios, (...) mas no ano passado foi muito pequeno, assim, então as adaptações ela acabava fazendo. Ninguém me falou que eu tinha que fazer adaptação pra atividade porque eu não tinha muito contato com as famílias porque o ano passado foi um período conturbado.”  
(PROFESSORA 2)

“A gente fazia uma atividade, proporcionava uma atividade assim por semana, né, um conteúdo. Daí a gente fazia, conversava com a supervisão, (...) daí mandava pras auxiliares ou pra sala multimeios, né, a sala multimeios foi bem parceira assim, na escola que eu tava também tinha uma sala multimeios (...) e aí elas adaptavam pra que eles pudessem fazer, né? Mas nem tudo eles conseguiam adaptar.”  
(PROFESSOR 1)

“A professora da multimeios ia atrás, tinha contato com as famílias frequentemente, adaptava as atividades, emprestava jogos e tudo

mais, mas ficava um atendimento bem especializado nessa parte da multimídia e não tanto no contato dos professores com esses estudantes, entende?” (PROFESSORA 2)

“O estudante do sétimo ano que tem deficiência física, eu sinto vergonha de pedir para a mãe dele fazer o meu papel porque ele precisa de ajuda para... ele precisa de interação. Se ele está na escola, eu sou essa pessoa, a auxiliar dele é essa pessoa. Se ele está em casa, é a mãe. Só que a mãe trabalha de domingo a domingo, folga de vez em quando para levá-lo na fisioterapia, então, assim, é muito difícil essa falta de interação.” (PROFESSORA 2)

Percebe-se que esses alunos ficam, então, segregados. O contato apenas com os profissionais da sala multimídia, como relatado pelos professores, especialmente na fase inicial de implementação do ensino remoto, representa um atendimento que se assemelha ao ultrapassado modelo social de segregação, já que esses estudantes recebem atendimento de profissionais da educação especial, mas não partilham das mesmas propostas e conteúdos desenvolvidos pelos professores de área para os demais integrantes da turma (CURY, 2020). Portanto, encontram-se distantes do que pode ser considerado um processo de inclusão.

De acordo com os relatos, antes da pandemia, alguns professores auxiliares acompanhavam as aulas de Educação Física, contribuindo para as adaptações junto ao/a professor(a) da disciplina, muitas vezes, inclusive, realizando as atividades junto dos estudantes e facilitando as interações nas aulas.

É bem verdade que esse cenário não é tão comum em nossas escolas, mesmo no modelo presencial. No entanto, analisando os relatos dos entrevistados, nota-se que durante o ensino remoto, a maioria dos professores auxiliares já não parece mais atuar na facilitação desse vínculo.

Devido a esse distanciamento entre os professores, uma parceria que antes parecia forte e contribuía muito para o engajamento dos alunos com deficiências nas aulas, agora apresenta-se fragilizada. Além disso, existe a questão dos professores auxiliares que são temporários, então trocam de escolas a cada ano, o que não permite um trabalho contínuo e aprofundado com cada estudante. No caso do ensino remoto, com essas mudanças, muitos sequer conseguem conhecer todos os professores de área para trocar informações. Sobre esses aspectos, destacam-se alguns trechos de falas dos entrevistados:

“Antes da pandemia eu sempre tive uma relação bastante tranquila assim com elas (professoras auxiliares), sabe? (...) nossa relação sempre foi bem tranquila, com bastante parceria.” (PROFESSOR 1)

“Eu tive uma parceria bem boa com as professoras, assim... e aí, de fato, tive a inclusão feita. Quando tem essa parceria é muito mais fácil” (PROFESSORA 2) – antes da pandemia.

“Agora os outros (...) não sabia se ela estava conseguindo adaptar, ela não mostrava pra gente "ah ele fez".” (PROFESSOR 1)

“Fazer um planejamento à parte pro teu aluno com deficiência, tu vai ficar muito sobrecarregado de trabalho, né? (...) E aí fica muito pesado fazer todas as adaptações, todas as correções, né, aí que entra o papel da professora auxiliar.” (PROFESSOR 1)

“A que acompanhava ano passado era uma e esse ano já é outra, né? Porque ela é substituta. (...) A que estava o ano passado, eu desconheço.” (PROFESSORA 4)

O acompanhamento por professor(a) auxiliar não é uma realidade de todos os estudantes com deficiências da Rede. De acordo com os relatos dos entrevistados, somente os alunos com dificuldades na realização de tarefas básicas da vida, como se alimentar e se locomover vão receber esse acompanhamento no ensino presencial, mediante um esforço muito grande da família para adquirir esse direito. Estas informações vão ao encontro do que versa a Portaria nº 007/2014 da Prefeitura de Florianópolis, que estabelece as diretrizes para a contratação de professor auxiliar de educação especial na Rede Municipal de Ensino.

A ausência da mediação desse profissional da educação especial pode se tornar uma barreira em qualquer dos modelos de ensino – presencial ou remoto, já que ele possui atribuições importantes para o favorecimento do processo de inclusão. Dentre essas atribuições, ressalta-se o atendimento às necessidades específicas do estudante, que envolve não só locomoção, alimentação e cuidados pessoais, mas também a realização das tarefas escolares e a facilitação do envolvimento em atividades coletivas, inclusive nas aulas de Educação Física, como é bem especificado na Portaria nº 007/2014 da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Acrescenta-se que o trabalho em parceria com professores de área e das salas multimeios também é atribuição importante desse profissional e contribui para o processo de inclusão.

Ao observar as narrativas, parece que a responsabilidade por dar continuidade ao processo de inclusão durante a pandemia ficou concentrada nos profissionais do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e nos professores auxiliares (no caso dos alunos que são acompanhados por um(a)). A maioria dos professores de Educação Física

entrevistados, portanto, não teve participação nos planejamentos e adaptações de atividades para esses estudantes.

O engajamento do aluno com deficiência nesse modelo de ensino parece ter sido influenciado pela forma de organização da escola durante a pandemia e também pela disponibilidade ou não de recursos para atendimento ao público da educação especial (sala multimeios). Ou seja, em alguns casos, parece ter sido possível desenvolver um trabalho mais consistente naquelas escolas consideradas polos, pois contavam com os profissionais e serviços das salas multimeios. Além disso, o fato de o aluno receber acompanhamento de professor auxiliar nem sempre se mostrou como aspecto positivo para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e inclusivo, já que ao longo do tempo esses(as) professores(as) foram reduzindo os retornos que davam aos professores de Educação Física sobre as intervenções com os estudantes com deficiência. Esses aspectos ficam bem evidentes em alguns trechos de falas dos professores:

“O surdo-mudo, quem faziam as atividades eram os pais dele, tá? (...) Só que daí a gente, em parceria com a sala multimeios e com a intérprete de LIBRAS, a gente começou a adaptar as atividades pra ele, né? E aí a gente conseguiu ter uma maior efetividade assim, na participação dele, na forma dele resolver as atividades, (...) ele acabou participando um pouco mais assim” (PROFESSOR 1)

“Esse ano é que eu tive contato, que a X (nome da professora), né, que é da sala multimeios, mas também vai sair daqui a pouco porque ela tá substituindo a professora dessa vaga. (...) Ela me procurou pra gente fazer os planos adaptados, foi um contato no início do ano, nós não chegamos a de fato efetivar porque (...) uma semana depois eles entraram em greve e aí a gente ficou sem fazer essa atividade.” (PROFESSORA 4)

“Geralmente a gente planeja uma atividade pra turma e aí quando é possível, (...) a professora que acompanha esse estudante procura adaptar essa atividade pra esse estudante, mas às vezes nem sempre acontece, nem sempre é possível por causa, enfim, de organização da escola, questões de tempo mesmo, né, dos professores.” (PROFESSOR 3)

“Tinha uma auxiliar que ajudava bastante, fazia de tudo pra adaptar a atividade pro menino, né? Pro menino de 11 anos. E ela mandava às vezes pra gente e tal, mas ao longo do tempo foi se perdendo, sabe? Então a gente mandava e não tinha retorno. Não sabia o que ela tava fazendo, né? Não sabia se ela tava conseguindo adaptar” (PROFESSOR 1)

“Ela (professora auxiliar) não mostrava pra gente: "ah ele fez", né? (...) E aí essas crianças com deficiência ficaram meio afastadas, assim, da escola, sabe?”(PROFESSOR 1)

“Quando veio o ensino remoto, né, com a pandemia, eu não tinha nenhum com professora auxiliar (...). E aí eu tinha um pequeno diálogo com a professora da multimídias, (...) mas no ano passado foi muito pequeno, assim, então as adaptações ela acabava fazendo, ninguém me falou que eu tinha que fazer adaptação pra atividade (...) porque o ano passado foi um período conturbado.” (PROFESSORA 2)

Percebe-se que a disponibilidade do serviço de Atendimento Educacional Especializado nas unidades foi ponto positivo, mesmo que esse serviço tenha se descaracterizado em alguns momentos durante a pandemia. Afinal, entende-se como função do AEE complementar a formação dos estudantes com deficiências, eliminando barreiras e facilitando a participação plena nas salas de aulas comuns (BRASIL, 2009). No entanto, o que vimos em alguns relatos foi uma transferência de responsabilidades: a preparação de conteúdos e adaptação de atividades, que eram de responsabilidade dos professores de sala comum ou que deveriam ser planejados em conjunto, passaram a ser função dos professores das salas de recursos multifuncionais, corroborando com os apontamentos feitos por Neta, do Nascimento e Falcão (2020).

#### **4.2.4 O apoio das famílias no processo de inclusão dos estudantes**

Para que os encontros síncronos acontecessem, algumas mediações eram importantes. Seja de um familiar para conectar o dispositivo, encontrar o *link* da reunião e auxiliar nas atividades ou mesmo de um intérprete para participar também dos encontros e facilitar as interações desses estudantes. Alguns trechos de relatos dos entrevistados exemplificam algumas dessas situações:

“Daí nós fazíamos também encontro online. Não era uma obrigatoriedade na rede, né? Poucas escolas faziam (...) fizemos essa opção pela necessidade de manter o contato com os estudantes.” (PROFESSORA 4)

“A gente começou a fazer encontros mensais, assim, nos grupos... aí sim, aí eram síncronos, né? Daí às vezes tinham 30 pessoas numa sala, 20...” (PROFESSOR 1)

“Os que eu fiz eles não têm participado não (os estudantes com deficiência).” (PROFESSOR 3)

“O do oitavo ano que participa às vezes, quando a mãe dele dá conta de achar o link.” (PROFESSORA 2)

“(...) ele não conseguia nem participar de uma reunião online quando tinha, sabe? Porque a professora de LIBRAS nem sempre estava disponível, nem sempre era horário dela, tinha tudo isso.” (PROFESSOR 1)

Dependendo da faixa etária dos estudantes, familiarização com os aparelhos eletrônicos e com as plataformas virtuais, havia a necessidade de intervenção de um adulto para conectar os dispositivos à internet, acessar as páginas virtuais e até mesmo acompanhá-los durante as aulas/encontros síncronos.

Nota-se a importância desses apoios para o engajamento do aluno com deficiência no modelo de ensino remoto, seja para a simples realização das tarefas ou mesmo para a utilização dos dispositivos eletrônicos. Porém, dois conceitos aparecem com frequência nas falas dos entrevistados quando questionados sobre a temática deste capítulo, que são: “disponibilidade” e “parceria”.

Apesar de “parceiros”, nem todos os familiares possuem “disponibilidade” para acompanhar os estudantes durante as aulas. Há toda uma dinâmica de trabalho, cuidado com o lar e também com os outros integrantes da família, que muitas vezes dificultam essa participação mais ativa no processo de inclusão.

No caso dos estudantes com deficiência, há que se considerar também o fato de muitos pais negarem a deficiência de seus filhos ou, em outro extremo, superprotegê-los. Na fala de alguns professores entrevistados, esses aspectos chamam a atenção:

“Muitas famílias meio que se negam a diagnosticar seus filhos, né, com alguma deficiência. E aí isso também prejudica bastante assim então.” (PROFESSOR 3)

“Ela faz só o que ela quer. se ela não tem vontade, ela não vai e a família deixa ela não ir, assim... então tem uma coisa, uma superproteção ali que às vezes impede ela, inclusive, de evoluir, né?” (PROFESSORA 2)

“Mas a própria disponibilidade também das famílias, né, porque exige uma (...) mediação, né, muito grande, né? Para fazer as

atividades da escola em casa e muito mais com uma criança com deficiência, né, que enfim, geralmente, não sempre, mas tem menos autonomia, né, do que as crianças sem deficiência.” (PROFESSOR 3)

O diagnóstico de um filho com determinada deficiência pode provocar uma série de sentimentos nos familiares, como medo, ansiedade, insegurança e frustração. Acolher essa criança torna-se um desafio já que muitas famílias não sabem como lidar com a situação. No entanto, a postura que a família apresenta desde a chegada da criança será determinante para o desenvolvimento e formação de identidade desse indivíduo (DO NASCIMENTO et al., 2015).

A visão estigmatizada dos sujeitos com deficiência, em que os aspectos negativos estão sempre em evidência, geralmente realça o que a criança não possui ou aquilo que possui de forma limitada. As possibilidades de tratamento e aprendizagem dificilmente são o foco das orientações (GLAT; PLETSCHE, 2004). Portanto, o sentimento de rejeição predomina em muitos casos e faz com que as famílias, no geral, sigam três caminhos: o da negação, o da superproteção ou o do abandono (DO NASCIMENTO et al., 2015).

Qualquer uma dessas posturas não favorece o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Considerando que o papel da família é decisivo para o desenvolvimento da criança com deficiência, os pais precisam estar bem orientados, esclarecidos e mobilizados para participar e apoiar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (LOPES; MARQUEZAN, 2000), especialmente em um momento de pandemia, em que precisam lidar com o ensino em casa.

Felizmente, há relatos positivos de pais que conseguem acompanhar seus filhos, auxiliar na realização das tarefas, produzir vídeos, responder questionários e, portanto, são mais participativos nas aulas de Educação Física:

“Eu tenho o do oitavo ano que participa às vezes, quando a mãe dele dá conta de achar o link (...) Então esse estudante, acho que participou de uns dois ou três (encontros síncronos), assim... teve um até que ele falou. (...) Exige muito contato com a família, assim (...), a mãe me manda mensagem no WhatsApp direto.” (PROFESSORA 2)

“Então tem o caso de um menino do 7º ano da manhã, que a família é bem parceira, fazem as atividades, ajudam ele, inclusive numa das atividades que eu enviei de fazer um circuito em casa, ele me enviou o vídeo, a mãe dele enviou um vídeo dele fazendo as atividades.” (PROFESSORA 4)

“As crianças com deficiências, muitas famílias já não participavam, já não mandavam as atividades, né, não procuravam fazer com as crianças ou com os alunos ali as atividades (...). A menina com baixa visão, não. A menina com baixa visão ela tinha bastante dificuldade, mas ela sempre dava retorno.” (PROFESSOR 1)

Percebe-se que a necessidade de atenção prolongada dos familiares nem sempre é possível por conta de outras demandas do lar e do trabalho, que em muitos casos acontecem também pelas telas. Essa frequente indisponibilidade dos responsáveis parece estar sendo um dos aspectos que dificultam a participação plena de todos no ensino remoto. Portanto, o desafio da aproximação com esses estudantes apresenta-se de forma complexa, exigindo esforços de todas as partes para que esse vínculo não se perca em um momento que é tão necessário.

#### 4.3 O ENSINO HÍBRIDO E A REAPROXIMAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A ESCOLA

O modelo de ensino híbrido surgiu como uma etapa preparatória para o retorno ao ensino presencial, visando a readaptação não só dos estudantes, mas de toda a comunidade escolar. Consiste na combinação de dois modelos de ensino, o presencial (na escola) e o remoto, nos moldes que já era realizado antes. Almeja-se o equilíbrio entre duas formas de ensino, reunindo suas vantagens (SILVEIRA, 2021), no desejo de que, num momento oportuno, quando os níveis de propagação da COVID-19 estiverem controlados, as pessoas possam retornar ao convívio social e à rotina escolar.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a implementação desse modelo de ensino iniciou em março de 2021, de forma gradativa, respeitando as diretrizes estaduais e municipais no que diz respeito aos protocolos de segurança sanitária como aponta a Portaria nº 033/2021 (PMF, 2021b). De acordo com os relatos dos professores, as unidades educativas se organizaram de modo que os estudantes pudessem optar por continuar no modelo de ensino 100% remoto (recebendo atividades pelo Portal Educacional e/ou retirando impressas na escola) ou, ainda, frequentar a escola de forma escalonada. Por exemplo: uma semana presencialmente e a outra semana, remotamente. A partir dessa escolha, os alunos foram organizados em três grupos: A e B, que se alternam entre presencial e remoto; e grupo C, totalmente remoto. Essa organização ficava à critério de cada unidade.

Nesse processo de readaptação, as orientações para evitar a propagação do vírus foram reforçadas e toda a escola teve que se reorganizar. O distanciamento precisa ser mantido dentro das salas de aulas, com afastamento de pelo menos 1 metro entre as cadeiras; todos precisam utilizar máscara e álcool em gel; os ambientes devem estar abertos e arejados; a dinâmica para intervalos e realização de refeições também foi alterada, para evitar ao máximo aglomerações em pátios, refeitórios, etc. Essas informações foram relatadas pelos professores entrevistados e corroboram com as orientações previstas na Portaria nº 033/2021 (PMF, 2021b)

Diante de tantos cuidados, o(a) professor(a) de Educação Física precisa lidar com essas restrições, promovendo atividades sem contato físico, com uso de máscaras e igualmente atraentes, o que se torna desafiador diante do número reduzido de estudantes frequentando as aulas a cada semana, como foi relatado pelos professores.

Essas barreiras que surgem nas interações parecem afetar os alunos com deficiência, já que precisam frequentemente de apoio, oferecidos muitas vezes pelo toque ou pela fala próxima. Além disso, a falta de regularidade no contato com a escola, alternando entre ensino presencial e remoto, pode dificultar o processo de inclusão, sendo necessário um planejamento mais cauteloso, utilizando novas estratégias e, preferencialmente, em conjunto com outros profissionais. Essas questões são observadas nas falas dos entrevistados:

“A escola entrou no modelo híbrido, né, com turmas escalonadas, então nós tínhamos o grupo A e B no presencial. E agora, recentemente, entrou o grupo C, que é o grupo totalmente remoto.” (PROFESSORA 4)

“Nós não podemos ter contato físico, nós temos que fazer as atividades com distanciamento. E o que nos resta então? Como que a gente vai fazer? Como que a gente vai trabalhar?” (PROFESSORA 4)

“Mas agora com as restrições, com os protocolos de segurança sanitária, a gente limitou novamente também.” (PROFESSORA 4)

“Às vezes fica meio monótono, assim, com pouca criança.” (PROFESSOR 1)

“Antes era muito mais tranquilo o toque, né, se aproximar da criança.” (PROFESSOR 3)

“Os alunos que têm deficiência na escola, eles tão indo presencialmente, então eu tenho um contato com eles no presencial.”  
(PROFESSOR 3)

Vive-se agora um outro momento da pandemia, com outras recomendações para os profissionais da educação, que permitem avançar no modelo de ensino remoto até que se retorne totalmente ao presencial. Esse avanço traduz-se em estratégias que mesclam modalidades de ensino, visando facilitar a readaptação ao convívio social e ao ambiente da escola (DIVERSA, 2021d). Com um olhar atento, algumas vantagens podem ser observadas, como o número reduzido de alunos em sala de aula e a possibilidade de dar mais atenção a cada um deles, o que não era possível antes da pandemia, com cerca de 30 alunos por turma. Esses aspectos podem ser observados nos trechos abaixo:

“Mas tem uma coisa que o ensino híbrido favorece o professor de Educação Física que é o número reduzido de estudantes, né? (...) eu tenho menos estudantes, então dá pra ter um olhar mais atencioso e aí favorece a projeção da voz porque com máscara é difícil, né?”  
(PROFESSORA 2)

“São menos crianças, né, são menos alunos, então a gente tá atendendo, é um sonho assim pra mim, às vezes eu atendo 6 crianças, né... eu tenho amigos que tão atendendo 8, 9, 10 no máximo, no ensino fundamental.” (PROFESSOR 1)

“Uma das coisas que eu acho que todos os professores experimentam agora é que com essa redução também de estudantes na sala de aula, a qualidade também do tempo, a qualidade de como a gente trabalha melhorou muito, né, porque a gente trabalha com 11, 12 estudantes em cada grupo.” (PROFESSORA 4)

“Agora com o retorno que a gente tem nesse momento, tem um limite de estudantes por sala, né, por conta do distanciamento (...) tem dia que eu cheguei a dar aula pra dois alunos de uma turma.”  
(PROFESSOR 3)

Nas aulas de Educação Física, uma das professoras entrevistadas já consegue pontuar alguns impactos depois de tanto tempo em isolamento social, que vão desde a falta de condicionamento físico até a necessidade de interação entre os alunos. Ainda assim, o medo do contágio pelo vírus e as inúmeras mudanças relacionadas a isso fazem com que os alunos ainda se apresentem com timidez nesse retorno inicial à escola.

“(...) E aí o impacto é: desde uma falta de condicionamento e até aquela necessidade de interação deles, assim... no início muito quietos, muito medo porque o COVID... e aí agora já passou 1 mês do híbrido, eles já tão mais soltos.” (PROFESSORA 2)

Os desafios ainda permanecem, já que a sala de aula, o currículo e as atividades precisam atender a um modelo de ensino flexível, que mescla ambientes distintos (virtual e presencial), prioriza metodologias ativas de aprendizagem, exigindo o domínio de diversas tecnologias *online* (DE SALES, 2021). No entanto, tem-se a impressão de que já existe uma maior organização da comunidade escolar para lidar com tantas questões. O processo de inclusão dos estudantes com deficiências parece então estar sendo retomado, já que, de acordo com os relatos, muitos desses alunos estão frequentando a escola nas semanas presenciais e, enfim, restabelecendo os vínculos com a escola.

#### **4.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA**

Algumas limitações foram identificadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa e precisam ser pontuadas. A primeira delas diz respeito à amostra envolvida: composta por apenas quatro professores, está abaixo do que se buscava inicialmente. Questões relacionadas à pandemia dificultaram o contato com os professores e a seleção da amostra por outros critérios.

As características dos professores selecionados também precisam ser consideradas, já que a maioria não possui cargo efetivo na Rede, portanto atuam temporariamente (ACTs) nas escolas. Logo, não é possível uma generalização dos dados encontrados, já que as informações fornecidas pelo pequeno grupo de entrevistados expressam apenas visões particulares, que se relacionam com as distintas realidades de cada unidade educativa, apesar de todas integrarem a mesma Rede de ensino.

Por fim, considera-se que o estudo tentou compreender os desafios e possibilidades no processo de inclusão de escolares com deficiência durante a pandemia a partir de um único olhar, o do professor de Educação Física. O cenário pandêmico, bem como o processo de inclusão são contextos complexos e envolvem muitos atores. Torna-se interessante para estudos futuros na área buscar compreender a visão de outros personagens envolvidos nessa trama.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pandemia, as diferenças sociais ficaram ainda mais evidentes nas escolas brasileiras. A dificuldade de acesso à internet para realizar as tarefas e participar das aulas *online* foi uma das principais problemáticas desde a implementação do modelo de ensino remoto. Além disso, outras preocupações de vida foram colocadas à frente da escola nesse contexto pandêmico, afastando os estudantes da comunidade escolar.

O ensino dos conteúdos em Educação Física, assim como os processos avaliativos tiveram que ser cuidadosamente discutidos e replanejados. A construção de uma *práxis* docente foi dificultada, já que, segundo os relatos, a unidade teoria-prática em muitos momentos não pôde ser efetivada. No entanto, a predominância de atividades teóricas ampliou as possibilidades de discussões sobre a cultura corporal de movimento nesse modelo de ensino.

Os aprendizados relacionados ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ampliaram as possibilidades na prática docente, permitindo o uso de novas estratégias e metodologias de ensino. No entanto, provocaram também uma sobrecarga de trabalho e confusão entre espaço privado e espaço profissional, característicos do conhecido *home office*.

O processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas já era complexo antes da pandemia, por exigir dos profissionais capacitação, experiência e muita sensibilidade no processo de aproximar-se e conhecer as características das diferentes deficiências e, especialmente, as potencialidades de cada aluno.

O árduo trabalho envolvido no processo de inclusão escolar foi intensificado com as demandas que surgiram no modelo remoto, escancarando os desafios diários enfrentados pelos professores. As relações com os estudantes com deficiência foram fragilizadas devido às perdas de contato e devido ao afastamento desses estudantes da comunidade escolar. Dessa forma, os relatos demonstram que, na maioria dos casos, os professores de Educação Física não conseguiram manter vínculo e realizar as adaptações necessárias nas atividades destinadas a esses estudantes.

Em alguns momentos, especialmente na fase inicial de implementação do ensino remoto, essa responsabilidade parece ter sido transferida aos professores da educação especial (auxiliares e AEE). Com o passar do tempo, uma parceria entre professor(a) de

Educação Física e os demais professores se efetivou e então houve planejamentos em conjunto, favorecendo o engajamento dos estudantes.

Importa ressaltar que os critérios definidos pela SME para contratação de professor auxiliar não permitem que todos os estudantes com deficiências recebam esse acompanhamento tão importante. Então, os professores regentes ficam, portanto, sem esse apoio durante suas aulas, o que consiste em uma barreira para a inclusão, seja no modelo de ensino remoto ou mesmo no presencial.

Apesar de terem sido entrevistados apenas quatro professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, os dados coletados apontam para dois grandes diferenciais na continuidade do processo de inclusão no ensino remoto: a organização escolar e a disponibilidade de recursos voltados para a educação especial na unidade escolar. Afinal, as unidades educativas consideradas polos da educação especial parecem ter facilitado um trabalho docente mais consistente, de acordo com os relatos dos entrevistados.

Dentre os apoios recebidos para a continuidade do ensino em meio à pandemia, ressalta-se o apoio dos familiares, que precisaram atuar como grandes mediadores nesse processo e apresentaram-se como indispensáveis ao engajamento dos alunos com deficiência no ensino remoto. No entanto, os relatos mais frequentes trataram justamente da indisponibilidade desses responsáveis para o acompanhamento dos estudantes. Esse aspecto tornou-se, portanto, uma das barreiras à inclusão no ensino remoto.

Com os avanços nos estudos e, conseqüentemente, produção de vacinas para o controle da propagação do Sars-CoV-2 (novo coronavírus), as pessoas estão retornando ao convívio social e, portanto, às escolas. Dessa forma, o ensino 100% remoto progrediu a um modelo de ensino híbrido (presencial e remoto), caracterizando um retorno gradual às aulas presenciais. Nesse novo contexto, os estudantes com deficiência parecem ter se reaproximado da comunidade escolar, pois, de acordo com as narrativas, estão comparecendo às aulas presenciais e restabelecendo vínculos com os professores de Educação Física.

Espera-se, com essa pesquisa, que as discussões acerca dos desafios e possibilidades identificados pelos professores de Educação Física no processo de inclusão desses estudantes contribuam para refletir sobre a prática docente nesse momento histórico e que, sem dúvidas, deixará marcas na educação ainda pelos próximos anos. Espera-se contribuir também na identificação dos apoios e diálogos essenciais à construção de uma escola inclusiva.

Com a finalidade de complementar este trabalho, outras pesquisas na área podem buscar caracterizar o ensino inclusivo de Educação Física durante a pandemia a partir de outros olhares, seja do ponto de vista de outros professores (os auxiliares, por exemplo), seja dos familiares ou mesmo dos próprios estudantes com deficiência. Afinal, há uma complexidade nessas relações que merece ser discutida e aprofundada.

Por fim, concluo que as dificuldades enfrentadas na atuação docente durante a pandemia nada mais são do que o reflexo do que já tínhamos antes. Nossas escolas públicas já caminhavam a passos curtos e lentos no que diz respeito ao ensino inclusivo. O afastamento desses estudantes com deficiência da escola aponta para uma exclusão que já é comum em outras áreas de suas vidas. Espera-se que a pandemia traga reflexões e ensinamentos importantes, proporcionando transformações pedagógicas, com novos modos de ensinar e de aprender, avançando na construção de uma escola cada vez mais inclusiva em um período pós pandemia.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.11, n.2, p. 223-240, Ago, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382005000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200005&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 12 out. 2020.
- BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alesxsandra Matos; OLIVEIRA, Júlia Mara da Silva. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, UNIUBE. Uberaba/MG, v. 9, n. 19, 2009.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 475-497, 2017.
- BRAGA, Sabrina Gasparetti; MORAIS, Maria de Lima Salum. Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. **Psicologia USP**, v. 18, p. 35-51, 2007.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: no 4024/61. Brasília. 1961.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: no 5692/71. Brasília. 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Planalto, Brasília/DF. 1988
- Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.
- BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências [legislação na Internet]. Brasília; 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> Acesso em: 29 out. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Planalto, Brasília/DF. 1996.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação / SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 out. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência**, nº 13.146 de 06 de julho de 2015. 2015.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Pessoas com deficiência e com doenças raras e a COVID-19**. 2020a. Disponível em: <<https://sway.office.com/tDuFxzFRhn1s8GGi?ref=Link>> Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP No 5, de 28 de abril de 2020**. 2020b. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 29 out. 2020.

CARDOSO, V. D., NICOLETTI, L. P., DE CASTRO, M. H. Impactos da pandemia do COVID-19 e as possibilidades de atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 25, 1-5, 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016.

CIPRIANO, J. A.; ALMEIDA, L. C. C. S. Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. **Revista CONEDU (Anais VII CONEDU)**. 2020.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **“Nova” Política Nacional de Educação Especial é anacrônica e privatista**. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/73491-nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-anacronica-e-privatista>> Acesso em: 21 set. 2021.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). **Plataforma “Movimente-se” do Comitê Paralímpico Brasileiro impacta 200 mil pessoas em seis semanas**. Brasil, 2020. Disponível em: <<https://cpb.org.br/noticia/detalhe/2971/plataforma-movimente-se-do-comite-paralimpico-brasileiro-impacta-200-mil-pessoas-em-seis-semanas>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CURY, C. R. J., FERREIRA, L. A. M., FERREIRA, L. G. F., DA SILVA, A. M. S. R. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. Instituto Fabris Ferreira, 2020.

CUNHA, L. F. F. D., SILVA, A. D. S., SILVA, A. P. D. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação.** 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924/553>> Acesso em: 06 set. 2021.

DA COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004.

DAOLIO, J. Educação Física e o Conceito de Cultura: polêmicas do nosso tempo. **Autores associados**, 2018.

DARIDO, S.C; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DA SILVA, K. W., BINS, K. L. G., ROZEK, M. A educação especial e a COVID-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020.

DE ANDRADE, I., AMÂNCIO, L. S. Acessibilidade digital para a difusão do conhecimento. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

DE LIMA, F. J.; DOS SANTOS SILVA, F. T. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**, p. 6-9, 2008.

DE SALES, S. C. Ensino híbrido: o novo normal na educação em tempos de pandemia. **Políticas Públicas, Educação e Diversidade: uma compreensão científica do real**, vol 2. 2021.

DE SOUSA, L. M. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, v. 19, n. 1, p. 159-173, 2020.

DIVERSA. **Relatos de experiência.** 2020a. Disponível em: <<https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/educadora-cria-videos-acessibilidade-libras>> Acesso em: 22 jan. 2021.

DIVERSA. **Relatos de experiência.** 2020b. Disponível em: <<https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/educador-cria-blog-para-aulas-de-educacao-fisica-no-ensino-remoto>> Acesso em: 22 jan. 2021.

DIVERSA. **Relatos de experiência**. 2020c. Disponível em: <<https://diversa.org.br/escola-aposta-em-trabalho-colaborativo-e-garante-inclusao>> Acesso em: 22 jan. 2021.

DIVERSA. **Relatos de experiência**. 2021a. Disponível em: <<https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/apoio-da-familia-no-ensino-remoto/>> Acesso em: 05 set. 2021

DIVERSA. **Relatos de experiência**. 2021b. Disponível em: <<https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/docentes-promovem-dialogo-com-familia-inclusao-na-pandemia/>> Acesso em: 05 set. 2021

DIVERSA. **Relatos de experiência**. 2021c. Disponível em: <<https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/papel-da-familia-na-construcao-de-sociedade-inclusiva/>> Acesso em: 05 set. 2021.

DIVERSA. Artigos. 2021d. O ensino híbrido no cenário da educação especial inclusiva. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/o-ensino-hibrido-no-cenario-da-educacao-especial-inclusiva>> Acesso em: 07 set. 2021.

DO NASCIMENTO GIVIGI, R. C., DE SOUZA, T. A., SILVA, R. S., DOURADO, S. S. F., DE ALCÂNTARA, J. N., & LIMA, M. V. A. Implicações de um diagnóstico: o que sentem as famílias dos sujeitos com deficiência?. **Distúrbios da Comunicação**, v. 27, n. 3, 2015.

DOS SANTOS JÚNIOR, S. R. A., DE ALMEIDA JÚNIOR, R. A. C., SILVA, S. M., DE OLIVEIRA, R. S., ANDRADE, J. N. O engajamento discente durante a pandemia por Covid-19 frente ao ensino remoto e ao uso do GoogleClassroom. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e130101119451-e130101119451, 2021.

EDUCA FLORIPA PODCAST: Como é o portal educacional de Florianópolis. Entrevistador: Maurício Fernandes Ferreira. Entrevistada: Raquel Schoninger. Florianópolis, 26 de maio 2020. Podcast. Disponível em: <<https://anchor.fm/educafloripa/episodes/Como--o-PortalEducaional-de-Florianopolis-eejs7i>> Acesso em: 04 set. 2020.

FEITOSA, M. C., DE SOUZA MOURA, P., RAMOS, M. D. S. F., LAVOR, O. P. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?. In: **Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação**. SBC, 2020. p. 60-68.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, n. 28, p. 27-37, 2007.

FERREIRA, W. B. Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. **Recuperado em**, v. 7, 2009.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 387-404, 2014.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, p. 33-40, 2004.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L.; GOMES, L. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 86-101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18659>.

GODOI, M., KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L.; CANEVA, C. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research Society and Development**. 2020.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. de A.; CANEVA, C. As práticas do ensino remoto emergencial de Educação Física em escolas públicas durante a pandemia de COVID-19: reinvenção e desigualdade. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e012, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n1.e012.id995. Disponível em: <<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/995>>. Acesso em: 4 set. 2021.

HAAS, C. Ação pedagógica e inclusão escolar: uma análise sobre a função complementar” do atendimento educacional especializado (AEE). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 43, 2016.

IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010.

INEP. **Censo da Educação Básica 2020**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 25 out. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de pesquisa: Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. Estágio intermediário, maio de 2020. São Paulo: Instituto Península, 2020a. Disponível em: <[https://institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/Covid19\\_InstitutoPeninsula\\_Fase2\\_at%C3%A91405-1.pdf](https://institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de pesquisa: sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. Estágio controlado – agosto de 2020. São Paulo: Instituto Península, 2020b. Disponível em: [https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Sentimentos\\_-fase-3.pdf](https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Sentimentos_-fase-3.pdf); Acesso em: 5 out. 2020.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

KRAVCHYCHYN, C., CARDOSO, S. M. V., MORETTI, L. H. T., DE OLIVEIRA, A. A. B. Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, 14(1), 107-118, 2011.

KUHNEN, R. T. **A organização da rede municipal de Ensino de Florianópolis para atender os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil**. 2012.

LAVINO, A. S.; KOGA, V. T. Trabalho docente na pandemia como objeto de representações sociais elaboradas por professores. **Revista Espaço Crítico**, v. 2, n. 2, p. 306-331, 2021.

LOPES, R. P. V.; MARQUEZAN, R. O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, p. 43-49, 2000.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.  
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Os Sentidos da Integração e da Inclusão, no Contexto da Inserção Escolar de Deficientes**. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

MAROTTI, J., GALHARDO, A. P. M., FURUYAMA, R. J., PIGOZZO, M. N., CAMPOS, T. D., LAGANÁ, D. C. Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, 20(2), 186-194, 2008.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MPSC. Notícias. **MPSC apresenta proposta de acordo para o fim da greve dos professores municipais da capital**. 2021. Disponível em: <<https://www.mpsc.mp.br/noticias/mpsc-apresenta-proposta-de-acordo-para-o-fim-da-greve-dos-professores-municipais-da-capital>> Acesso em: 07 set. 2021.

NETA, A. S. O.; DO NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. **Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005.

ONU. **Convenção dos Direitos da Criança**, NY. Organização das Nações Unidas. 1989. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 04 de abr. 2021.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.

PATEL, K. Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities. **Asian Journal of Psychiatry**, 2020.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

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**, p. 1286-1306, 2021.

PMF. **Portal Educacional das Unidades Educativas**. 2020. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/portaleducacional>> Acesso em: 07 set. 2021.

PMF. Secretaria Municipal de Educação, **Dados da Educação Especial**, 2019. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?cms=dados+da+educacao+especial>>. Acesso em: 30 março 2021.

PMF. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 007/2014**. Estabelece diretrizes para a contratação de professor auxiliar de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em: < [https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07\\_04\\_2015\\_16.00.19.ec439496185cde8cd33275052c9d51d9.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_04_2015_16.00.19.ec439496185cde8cd33275052c9d51d9.pdf)> Acesso em: 07 set. 2021a.

PMF. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 033/2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25\\_06\\_2021\\_10.37.52.a1c7330b9dae34ffb6d58cb5edb4e1c1.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_06_2021_10.37.52.a1c7330b9dae34ffb6d58cb5edb4e1c1.pdf)> Acesso em: 07 set. 2021b.

QUINTAIROS, P.; ELISEI, C. C. A.; VELLOSO, V. F. SÍNCRONO E ASSÍNCRONO. **Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia (REPATEC)**, v. 3, n. 04, p. 33-44, 2021.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 139-156, 2020.

RIEGEL, A. B.; MARQUES, L. N.; WUO, A. S. Legislações que orientam o ensino para educandos com deficiência em tempos de pandemia–covid-19. **Revista humanitaris-B3**, v. 2, n. 2, p. p. 107-118, 2021.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 4, p. 15-30, 1993.

RIBEIRO, Camila Rodrigues. A concepção dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental sobre avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. **Consult. A**, v. 23, 2014.

RODRIGUES, O.; CAPELLINI, V. L. M. F.. Plano de Educação Individual (PEI) em contexto inclusivo. In: CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga (Orgs.). **Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino**. Bauru: UNESP/FC/MEC. 2012.

SÁ, A. P. B. de; AGIO, G. B.; PRAZERES, R. C.; PEREIRA, S. R.; SIMÕES, V. A. P. A inclusão de alunos com deficiência de intelecto na rede pública de ensino: o desafio docente. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 15, n. 2, p. 183-201, jul./dez. 2015.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, v. 8, n. 8, 2006.

SANTOS, L. **A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, v. 24, p. 637-669, 2016.

SANTOS, J. P. C.; VELANGA, C. T.; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.14, n.35, p.313-340, 2017.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, Ed. WVA 1997.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SEL AYDA, N. et al. Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of CoVid-19 Epidemic. **Propósitos y Representaciones**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. e587, jul. 2020. ISSN 2310-4635. Disponível em: <<http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/587>>

SERRA, D. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei brasileira de inclusão—nº 13.146/2015. **Polêm! ca**, v. 17, n. 1, p. 027-035, 2017.

SILVA, D. S. V.; DE SOUSA, F. C. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**. Ano 6, nº 4, 961-979, 2020.

SILVEIRA, I. F. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, n. Especial, 2021.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. **Declaração De Salamanca e Enquadramento da Acção: Na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 363-375, 2011.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

- 1- Em qual(is) escola(s) você está atuando atualmente? Com quais anos?
- 2- Há quanto tempo você atua nesta escola? E na rede municipal de Florianópolis?
- 3- Você possui cursos/formação específica na área da educação especial?
- 4- Você ministra aula para quantas turmas nesta(s) escola(s)? Quantos alunos com deficiências estão matriculados em suas turmas?
- 5- Você saberia informar sexo, idade e tipo de deficiência (física, auditiva, visual, intelectual, múltipla, TEA) destes alunos?
- 6- Como era a frequência dos alunos com deficiência nas suas aulas antes da pandemia? Havia professores auxiliares acompanhando esses alunos?
- 7- Como era sua relação com os professores auxiliares durante o período presencial? E como tem sido após a implementação do ensino remoto emergencial?
- 8- Você poderia contar um pouco sobre sua percepção acerca do processo de inclusão desses alunos antes da pandemia? Você percebeu mudanças após a implementação do modelo de ensino remoto?
- 9- Poderia contar um pouco como foi para você, professor(a), o processo de adaptação ao ensino remoto?
- 10- Como a sua escola se organiza para dar prosseguimento às atividades pedagógicas? Há encontros síncronos com os estudantes? Os estudantes com deficiência participam desses encontros?
- 11- Você conseguiria pontuar os maiores desafios e possibilidades observados na condução das aulas remotas?
- 12- Como você avalia seus alunos com deficiências? Há diferença na forma de avaliação, comparando com os demais?
- 13- Pensando nos objetivos traçados para suas práticas pedagógicas, você acredita que o contato que possui com os alunos com deficiências é suficiente para alcançá-los?
- 14- Você participa de reuniões com a gestão escolar e/ou Secretaria Municipal de Educação para discutir a maneira como as aulas estão sendo conduzidas neste momento de pandemia?
- 15- Você possui momentos de discussões com os demais professores da instituição para trocar informações e experiências neste momento atípico?

16- Você percebe que já estão sendo tomadas ações preparatórias para o retorno ao ensino presencial?

17- Como você acha que será este retorno ao ensino presencial, depois do período de isolamento social? Haverá impacto nas aulas de Educação Física, do seu ponto de vista?

## APÊNDICE B – MATRIZ ANALÍTICA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

| OBJETIVOS   | INDICADORES   | QUESTÕES  |
|---|---|---|
| <p><b>Geral:</b></p> <p>Caracterizar os novos desafios e possibilidades identificados pelos professores de Educação física no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em suas aulas remotas, do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis.</p> |   | <p>Este objetivo foi contemplado a partir dos objetivos específicos.</p>  |
| <p>- Identificar o perfil dos professores</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção na Rede Municipal de Ensino</li> <li>• Formação continuada</li> <li>• Número de turmas</li> </ul> | <p>1- Em qual(is) escola(s) você está atuando atualmente? Com quais anos?</p> <p>2- Há quanto tempo você atua nesta escola? E na rede municipal de Florianópolis?</p> <p>3- Você possui cursos/formação específica na área da educação especial?</p> <p>4- Você ministra aula para quantas turmas nesta(s) escola(s)? Quantos alunos com deficiências estão</p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | matriculados em suas turmas?   |
| - Identificar o perfil dos estudantes com deficiência   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações pessoais</li> <li>• Frequência nas aulas</li> </ul>  | <p>5- Você saberia informar sexo, idade e tipo de deficiência (física, auditiva, visual, intelectual, múltipla, TEA) destes alunos?</p> <p>6- Como era a frequência dos alunos com deficiência nas suas aulas antes da pandemia? Havia professores auxiliares acompanhando esses alunos?</p>   |
| <p><b>ESPECÍFICOS:</b></p> <p>- Identificar qual a percepção dos professores sobre ensinar Educação Física nesse novo modelo de ensino.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento coletivo</li> <li>• Recursos pedagógicos facilitadores do processo de inclusão</li> <li>• Aspectos pessoais considerados na adaptação ao novo modelo de ensino</li> <li>• Desafios e possibilidades identificados na prática pedagógica</li> <li>• Organização escolar</li> </ul> | <p>7- Como era sua relação com os professores auxiliares durante o período presencial? E como tem sido após a implementação do ensino remoto emergencial?</p> <p>8- Você poderia contar um pouco sobre sua percepção acerca do processo de inclusão desses alunos antes da pandemia? Você percebeu mudanças após a implementação do modelo de ensino remoto?</p> <p>9- Poderia contar um pouco como foi para você, professor(a), o processo de</p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | <p>adaptação ao ensino remoto?</p> <p>11- Você conseguiria pontuar os maiores desafios e possibilidades observados na condução das aulas remotas?</p>   |
| <p>- Compreender o apoio que os professores receberam (da gestão escolar, da Secretaria de Educação, dos demais setores, das famílias e professores) para o engajamento dos alunos com deficiência no ensino remoto.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões</li> <li>• Cursos</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Adaptações</li> <li>• Trocas de informações</li> <li>• Vínculos</li> </ul> | <p>10- Como a sua escola se organiza para dar prosseguimento às atividades pedagógicas?</p> <p>14- Você participa de reuniões com a gestão escolar e/ou Secretaria Municipal de Educação para discutir a maneira como as aulas estão sendo conduzidas neste momento de pandemia?</p> <p>15- Você possui momentos de discussões com os demais professores da instituição para trocar informações e experiências neste momento atípico?</p> |
| <p>- Identificar, na visão dos professores de Educação Física, como se estabeleceram as relações professor-aluno com deficiência durante a pandemia.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos pedagógicos</li> <li>• Conteúdos</li> <li>• Avaliação</li> </ul>   | <p>10- Há encontros síncronos com os estudantes? Os estudantes com deficiência participam desses encontros?</p> <p>12- Como você avalia seus alunos com deficiências? Há</p>  |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | <p>diferença na forma de avaliação, comparando com os demais?</p> <p>13- Pensando nos objetivos traçados para suas práticas pedagógicas, você acredita que o contato que possui com os alunos com deficiências é suficiente para alcançá-los?</p>   |
| <p>- Compreender as implicações do processo gradual de retorno às aulas presenciais (ensino híbrido) para a continuidade do processo de inclusão dos estudantes durante a pandemia.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retorno dos estudantes</li> <li>• Medidas preparatórias para o retorno presencial</li> </ul> | <p>16- Você percebe que já estão sendo tomadas ações preparatórias para o retorno ao ensino presencial?</p> <p>17- Como você acha que será este retorno ao ensino presencial, depois do período de isolamento social? Haverá impacto nas aulas de Educação Física, do seu ponto de vista?</p> |

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Docência em tempos de pandemia: novos desafios e possibilidades no processo de inclusão de escolares com deficiência da Rede Municipal de Florianópolis nas aulas remotas de Educação Física.

**Pesquisador:** Bruna Barboza Seron

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 40395320.1.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.432.112

#### Apresentação do Projeto:

**Resumo:**

A Secretaria de Educação de Florianópolis tem registradas mais de 500 matrículas de crianças e/ou adolescentes com deficiência, nas unidades de ensino, no Ensino Fundamental. Sabe-se que a participação de estudantes com deficiência nas aulas de educação física está relacionada com diversos fatores, como a presença de um profissional de apoio, relações positivas entre os colegas de sala, boas condições de acessibilidade arquitetônica e comunicacional entre outros. Diante da pandemia, a dificuldade de acesso a informações e tecnologias pode evidenciar ainda mais as desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiências. A partir do exposto, o objetivo deste trabalho é caracterizar os novos desafios e possibilidades identificados pelos professores de Educação física no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiências em suas aulas remotas, do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório e de natureza qualitativa, que se utilizará de entrevista semiestruturada com professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que atuam em turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e que possuam estudantes com deficiências regularmente matriculados em alguma de suas turmas. O roteiro é composto por 16 questões abertas acerca dos desafios e possibilidades vivenciados por estes professores neste momento de pandemia e ensino remoto e também inclui perguntas

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.432.112

específicas sobre as características dos alunos com deficiências em questão. A análise dos dados será feita com base na análise de conteúdo de Bardin (1977).

**Hipótese:**

Supõe-se que as crianças com deficiências estejam sendo ainda mais prejudicadas com o ensino remoto, devido à indisponibilidade de tecnologias assistivas e à falta de preparo dos profissionais envolvidos para oferecer toda a assistência necessária ao desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais. Além disso, supõe-se que o distanciamento social surge como uma nova barreira para a inclusão social dessas crianças.

**Metodologia Proposta:**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório e de natureza qualitativa e dele participarão professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que atuem em turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e que possuam estudantes com deficiências regularmente matriculados em alguma de suas turmas. Para a coleta de dados será utilizada a técnica entrevista, conduzida oralmente por vídeo conferência (online), orientada por um roteiro composto por 16 perguntas abertas. Os vídeos das entrevistas serão analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (1977).

**Critério de Inclusão:**

Para inclusão no estudo, serão considerados os seguintes critérios: escolas da Rede Municipal de ensino que tenham liberação pela Secretaria de Educação; ser professor de alguma destas escolas e ministrar aulas para o Ensino Fundamental com algum estudante com deficiência nas turmas; entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado, via e-mail, dentro do prazo acordado.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Caracterizar os novos desafios e possibilidades identificados pelos professores de Educação física no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiências em suas aulas remotas, do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis. **Objetivo Secundário:** Entender, pela ótica do professor, o que muda nesse novo modelo de ensinar Educação Física durante o ensino remoto; Compreender o apoio que tem recebido (da gestão escolar, da Secretaria de Educação, dos demais setores e professores) nessa fase de adaptação ao ensino remoto; Identificar, na visão do professor de Educação Física, o significado de sua atuação direta com os estudantes com deficiência durante o ensino remoto; Apontar a relação entre o professor de

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.432.112

Educação Física e os professores auxiliares na atuação pedagógica inclusiva durante o ensino remoto.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Este estudo não apresenta riscos de natureza física a seus participantes. No entanto, existe a possibilidade de mobilização emocional relacionada ao tema, como por exemplo, sentir-se desconfortável com as perguntas que possam vir a ser feitas durante a entrevista. Contudo, estamos dispostas a ouvi-lo(a), retornando a coletar os dados sob a sua anuência, tão logo o participante esteja à vontade para continuá-la ou desistir.

**Benefícios:**

Como benefícios desta pesquisa, espera-se que seja possível a obtenção de dados que possibilitem a caracterização do processo de inclusão de escolares com deficiências nas aulas remotas de Educação Física em meio a um momento histórico e atípico, que é a pandemia do COVID-19. A partir destas informações e das discussões que vierem a surgir pretende-se refletir sobre a necessidade (ou não) de alterações na prática pedagógica neste momento. Da mesma forma, pensa-se que a Secretaria Municipal de Educação, a gestão escolar e demais professores da rede poderão munir-se destas informações para pensarem suas ações e fundamentarem ainda mais suas práticas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trabalho de conclusão de curso de Raissa Correia da Silva, do curso de licenciatura em Educação Física, orientada pela professora Bruna Barbosa Seron.

Estudo nacional, unicêntrico e prospectivo.

Financiamento: [ próprio, com previsão orçamentária de R\$124,00].

País de origem: Brasil

Países participantes: Brasil

Número de participantes no Brasil:10.

Previsão de início do estudo: 23/11/2020

Previsão de término do estudo: [ 30/04/2021

Informa início da coleta de dados em: 01/01/2021

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

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações."

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400

**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3721-6094

**E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.432.112

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações."

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

Pela aprovação.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor               | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1669532.pdf | 23/11/2020<br>21:54:00 |                     | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folhaderostoo.pdf                             | 23/11/2020<br>21:52:38 | Bruna Barboza Seron | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | ProjetoTCCRaiassa.pdf                         | 23/11/2020<br>21:52:16 | Bruna Barboza Seron | Aceito   |
| Declaração de concordância                                | declaracao.pdf                                | 23/11/2020<br>21:51:46 | Bruna Barboza Seron | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Raiassa.pdf                              | 23/11/2020<br>20:36:09 | Bruna Barboza Seron | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 01 de Dezembro de 2020

Assinado por:  
**Nelson Canzian da Silva**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CENTRO DE DESPORTOS  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****“DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS  
E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESCOLARES COM  
DEFICIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS”, realizada na cidade de Florianópolis-SC. O objetivo da pesquisa será caracterizar os novos desafios e possibilidades identificados pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiências em suas aulas remotas, do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis.

A sua participação acontecerá por meio de uma entrevista *online*, utilizando a ferramenta de vídeo conferência Zoom. O diálogo que se pretende desenvolver terá como objetivo principal obter informações acerca do processo de inclusão de escolares com deficiências neste momento de pandemia que estamos vivendo. Sua participação é muito importante, tendo em vista o foco da pesquisa estar voltado para a visão do professor de Educação Física acerca de todas essas mudanças no modo de conduzir suas aulas, agora remotamente. A data e horário da entrevista serão agendados de acordo com a disponibilidade de ambos (pesquisador e entrevistado), sendo preferencialmente dentro dos próximos trinta dias.

Sua participação é totalmente voluntária e você poderá recusar ou mesmo desistir de participar durante qualquer etapa da pesquisa, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assumimos a responsabilidade de manter sigilo e confidencialidade das informações, garantindo que sua identificação não será exposta. Porém, acrescentamos que, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, mesmo assim redobramos os cuidados para que isto não aconteça. Informamos que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, porém será garantido o seu anonimato e o resguardo de sua privacidade.

Como benefícios desta pesquisa, espera-se que seja possível a obtenção de dados que possibilitem a caracterização do processo de inclusão de escolares com deficiências nas aulas remotas de Educação Física em meio a um momento histórico e atípico, que é a pandemia da COVID-19. A partir destas informações e das discussões que vierem a surgir pretende-se refletir sobre a necessidade (ou não) de alterações na prática pedagógica neste momento. Da mesma forma, pensa-se que a Secretaria Municipal de Educação, a gestão escolar e demais professores da rede poderão munir-se destas informações para pensarem suas ações e fundamentarem ainda mais suas práticas.

Este estudo não apresenta riscos de natureza física a você. No entanto, existe a possibilidade de mobilização emocional relacionada ao tema, como por exemplo, sentir-se desconfortável com as perguntas que possam vir a ser feitas durante a entrevista. Contudo, estamos dispostas a ouvi-lo(a), retornando a coletar os dados sob a sua anuência, tão logo você esteja à vontade para continuá-la ou desistir. Informamos que os senhores não pagarão nem serão remunerados por sua participação, no entanto, haverá ressarcimento caso você tenha gastos para fins desta pesquisa. Garantimos a você o direito a indenização, caso ocorra qualquer dano vinculado à participação neste estudo.

Este documento está redigido em duas vias e deverá ser rubricado em todas as suas páginas por você e pelo pesquisador responsável e assinado ao seu término. Uma das vias ficará com você, guarde-a cuidadosamente, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Os aspectos éticos e a confidencialidade das informações fornecidas, relativos às pesquisas com seres humanos, serão respeitados de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras da Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (Coordenadora da pesquisa: BRUNA BARBOZA SERON, Rua Deputado Antônio Edu Vieira, 1422 apto. 627, Bloco II, Pantanal, Santa Catarina, Telefones: 48 – 99489911, e-mail: bruna.seron@ufsc.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UFSC), localizando-se no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis, Telefone para contato: (48) 3721-6094. Esclarecemos que o CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido(a) sobre a natureza e objetivo do estudo proposto, consinto minha participação voluntária, afirmando que li e tirei todas as dúvidas junto ao pesquisador responsável.

Nome por extenso: \_\_\_\_\_

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Assinatura da coordenadora da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Data de assinatura: Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Florianópolis, 25 de junho de 2021.



**ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Por meio desta carta apresentamos a pesquisa intitulada “Docência em Educação Física em tempos de pandemia: desafios e possibilidades no processo de inclusão de escolares com deficiência da Rede Municipal de Florianópolis”. O objetivo da pesquisa será caracterizar os novos desafios e possibilidades identificados pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiências em suas aulas remotas do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis. Como benefícios, espera-se que seja possível a obtenção de dados que possibilitem a caracterização do processo de inclusão de escolares com deficiências nas aulas remotas de Educação Física em meio a um momento histórico e atípico, que é a pandemia da COVID-19. A partir destas informações pretende-se refletir sobre a necessidade (ou não) de alterações na prática pedagógica neste momento. Da mesma forma, pensa-se que a Secretaria Municipal de Educação, a gestão escolar e demais professores da rede poderão munir-se destas informações para pensarem suas ações e fundamentarem ainda mais suas práticas.

Na oportunidade, solicitamos autorização para realizar a pesquisa, que consistirá em entrevistas *online* com professores da Rede de Ensino Municipal de Florianópolis que constem de turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Assumimos o compromisso de submissão do projeto ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da UFSC e asseguramos a preservação da identidade dos envolvidos, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser assinado pelos professores.

Firmamos o compromisso do envio dos resultados à Gerência de Educação Continuada (GEC) e às Unidades Educativas antes da divulgação dos mesmos e temos ciência que cabe a direção das Unidades Educativas autorizarem nossa participação no projeto. Agradecemos a sua compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento do projeto. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato pelo e-mail [bruna.seron@ufsc.br](mailto:bruna.seron@ufsc.br) ou pelo telefone (48) 99948-9911 (Bruna Barboza Seron).

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra Bruna Barboza Seron (Professora/Coordenadora)**