

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MARIA DO PERPETUO SOCORRO CAMPOS FERNANDES

**ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA**

João Pessoa

2021

MARIA DO PERPETUO SOCORRO CAMPOS FERNANDES

**ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina Seminário de Monografia II como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física, no Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof. Dra. Elaine Cappellazzo Souto

João Pessoa

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F363e Fernandes, Maria do Perpetuo Socorro Campos.
Escolares com deficiência no contexto da pandemia :
percepções dos professores de educação física das
escolas da rede municipal de João Pessoa / Maria do
Perpetuo Socorro Campos Fernandes. - João Pessoa, 2021.
61 f. : il.

Orientação: Elaine Cappellazzo Souto.
TCC (Graduação) - UPPB/CCS.

1. Educação Física. 2. Deficiência. 3. Ensino
remoto. 4. COVID-19. I. Souto, Elaine Cappellazzo. II.
Título.

UPPB/CCS

CDU 796

MARIA DO PERPETUO SOCORRO CAMPOS FERNANDES

**ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina Seminário de Monografia II como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física, no Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba.

Monografia aprovada em: 07/12/2021

Banca examinadora

Prof. Dra. Elaine Cappellazzo Souto
Universidade Federal da Paraíba
Orientadora

Prof. Dra. Laise Tavares Padilha Bezerra
Universidade Federal da Paraíba
Membra

Prof. Dra. Márcia Greguol
Universidade Estadual de Londrina
Membra

João Pessoa

2021

Dedico esse trabalho ao “Seu” José (*in memoriam*) e à Dona Alzair (*in memoriam*), meu pai e minha mãe, que desde cedo me ensinaram que a escola é um grande instrumento de transformação e que o melhor caminho é o conhecimento científico.

AGRADECIMENTOS

Vivenciar esse momento de pandemia não foi nada fácil! Ser privada do convívio dos familiares e amigos, dos encontros com as amigas Raquel Limeira e Rossana Costa, das corridas matinais na orla, das aulas práticas. Mas nem tudo foi agrura! Cá estou, concluindo mais um curso universitário! Digo sempre que estudar é uma forma de prevenir a doença de *alzheimer*... é necessário manter a mente ativa!

E para fechar mais esse ciclo, tenho a agradecer às pessoas que estiveram presentes nessa caminhada.

A Angelo Miguel e a João Victor, meus filhos, por estarem trilhando bons caminhos, serem estudiosos, justos, solidários e indicarem os tutoriais;

A David Fernandes, Concita, Yasmin e Rose Evaristo, pelo auxílio luxuoso!

A minha orientadora Elaine Cappellazzo, pela paciência e orientações assertivas;

Às professoras Laíse Bezerra e Márcia Greguol que se dispuseram a compor a banca e contribuir com o seu conhecimento;

A todos os professores e professoras do curso de Educação Física da UFPB, em especial à Melina Alves e a Fernando Cunha, pelos ensinamentos; e Socorro Brasileiro por sua humanidade...

À Nathália Caroline e à Jéssica Lopes, minhas colegas, que juntamente comigo formavam o trio das meninas poderosas, na Residência Pedagógica;

À Edjane Terto, minha filha afetiva, pelas horas de estudos madrugadas adentro;

A Seppe Laeremans, meu filho afetivo, que ratificou que filho não precisa ser biológico, basta ter amor...

A todas e todos os colegas que contribuíram na troca de conhecimentos;

Ao Grupo de estudos e pesquisa LEPEL-PB por ter me aproximado da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani: conhecimento científico é o que nos transforma e transforma o mundo;

A todas as diretoras e diretores, professoras e professores da rede municipal de João Pessoa pela disponibilidade e contribuição;

Ao meu mestre de Capoeira Coyote, da escola de Capoeira Afro Nagô, pelas orientações básicas, os fundamentos e a musicalidade;

Ao meu instrutor de Capoeira Papa-léguas e aos meus companheiros e companheiras, pelas horas de treinos e vadiação...

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agradar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo na perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

(Paulo Freire)

RESUMO

A pandemia da COVID-19 desencadeou várias medidas para conter a disseminação do vírus, modificando a organização e a dinâmica das escolas, com destaque para as aulas de Educação Física - disciplina quase que integralmente prática - para o ensino remoto. A inserção dos alunos com deficiência nesse novo modelo de ensino merece especial atenção de pesquisadores na busca de reflexões sobre a garantia da equidade no ensino para esta população. Este estudo teve como objetivo geral investigar a inserção dos escolares com deficiência durante as aulas de Educação Física, na rede de ensino municipal da cidade de João Pessoa durante a pandemia. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa, de cunho exploratório, com delineamento transversal, direcionado aos professores de Educação Física da rede municipal de ensino, cujas turmas possuíam escolares com deficiência. Foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, realizado através do *Google forms*, e para análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo categorial. Os resultados obtidos através das narrativas dos professores constataram a baixa participação dos escolares com deficiência nas aulas remotas de Educação Física, além de dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos para a sua inserção nas aulas. Considera-se que a educação especial é um tema bastante importante e necessita ser exaustivamente discutido. Por muito tempo esses indivíduos foram invisibilizados e por mais que seus direitos estejam garantidos pela vasta legislação existente no Brasil, ainda persiste essa invisibilidade, tanto pelas barreiras arquitetônicas quanto pelas atitudes preconceituosas. A escola, como espaço democrático, deve promover uma educação que contemple a todos indistintamente.

Palavras-chave: Educação Física. Deficiência. Ensino remoto. COVID-19.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic triggered several measures to contain the spread of the virus, modifying the organization and dynamics of schools, with emphasis on Physical Education classes – an almost entirely practical discipline – for remote teaching. The inclusion of students with disabilities in this new teaching model deserves special attention from researchers in the search for reflections on ensuring equity in education for this population. This study had as general objective to research the insertion of students with disabilities during Physical Education classes, in the municipal education network of the city of João Pessoa during the pandemic. Therefore, a research was carried out with a quantitative-qualitative approach, of an exploratory nature, with a cross-sectional design, aimed at Physical Education teachers from the municipal education network, whose classes had students with disabilities. A questionnaire with open and closed questions was applied, carried out using *Google forms*, and for data analysis, a categorical content analysis was chosen. The results obtained through the teachers' narratives confirmed the low participation of students with disabilities in remote Physical Education classes, in addition to difficulties in accessing technological resources for their inclusion in classes. It is considered that special education is a very important topic and needs to be thoroughly discussed. For a long time these individuals were made invisible and even though their rights are guaranteed by the vast existing legislation in Brazil, this invisibility still persists, both due to architectural barriers and prejudiced attitudes. The school, as a democratic space, must promote an education that includes everyone without distinction.

Keywords: Physical Education; Deficiency; Remote teaching; COVID-19.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 Objetivos | 13 |
| 1.1.1 Objetivo Geral | 13 |
| 1.1.2 Objetivos Específicos | 13 |
| 1.2 Justificativa | 13 |
| 1.3 Relevância da Pesquisa | 13 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 14 |
| 2.1 A pessoa com deficiência no processo histórico | 14 |
| 2.2 A Educação no Brasil e a pessoa com deficiência | 16 |
| 2.3 A Educação Física e a pessoa com deficiência | 19 |
| 2.4 A Educação Física e escolares com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19 | 21 |
| 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS | 23 |
| 3.1 Caracterização da Pesquisa | 23 |
| 3.2 Participantes do Estudo | 23 |
| 3.3 Critérios de Inclusão e Exclusão | 24 |
| 3.4 Instrumentos para a Coleta de Dados | 24 |
| 3.5 Procedimentos para a Coleta de Dados | 25 |
| 3.6 Análise de dados | 26 |
| 3.7 Aspectos Éticos | 27 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 28 |
| 4.1 Informações gerais sobre os professores | 29 |
| 4.2 Informações gerais sobre os escolares com deficiência | 32 |
| 4.3 Inserção dos escolares com deficiência nas aulas remotas de Educação Física | 35 |
| 4.4 Tipos de deficiência e diagnósticos dos escolares | 36 |
| 4.5 Recursos para um ensino inclusivo | 37 |
| 4.6 Recursos metodológicos para o ensino remoto | 38 |
| 4.7 Frequência e participação dos escolares com deficiência nas aulas remotas | 39 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 47 |
| REFERÊNCIAS | 49 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 54 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE A INSERÇÃO DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 56 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA | 58 |
| ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JOÃO PESSOA | 61 |

1 INTRODUÇÃO

A deficiência durante muito tempo foi vista com bastante preconceito. Os indivíduos com algum problema físico ou cognitivo eram alijados do seio da sociedade e da família, sendo muitas vezes submetidos a castigos e punições. Tal condição fez com que não tivessem acesso à educação formal e, conseqüentemente, ao trabalho, além disso, não lhes eram propiciadas oportunidades de lazer ou práticas de atividades físicas em áreas comunitárias, o que lhes privavam de uma interação e convívio com outras pessoas.

Gradativamente, esse quadro tem se alterado, resultado de algumas conquistas e expressivas mudanças na legislação, embora ainda persista o preconceito e olhares se desviem daqueles que possuem algum problema físico ou intelectual, necessitando, portanto, que o debate acerca do tema seja cada vez mais urgente.

Segundo Saviani (2011), é na escola que o indivíduo tem acesso, de forma democrática, ao conhecimento científico construído historicamente pela humanidade, o que permite que esse indivíduo se transforme e tenha possibilidade de transformar o mundo. Portanto, o conhecimento faz com que paradigmas sejam quebrados e capacitismos, preconceitos e discriminações sejam erradicados, tendo a escola um papel fundamental na socialização desse conhecimento sistematizado para a formação de um cidadão justo e solidário, cabendo ao professor ser um mediador para essa formação cidadã. O capacitismo é uma terminologia relativamente nova que se refere à maneira como as pessoas com deficiência são classificadas como incapazes, isto é, não têm capacidade de trabalhar, estudar, produzir, amar, entre outros. É um julgamento discriminatório da capacidade apenas pela funcionalidade do corpo (MELLO, 2016). Tais atos são condenados pelo estatuto da pessoa com deficiência que prevê sanções penais para quem praticar qualquer ato de discriminação contra essa população. (BRASIL, 2015).

Mahoney (1999, p.2) se reporta à importância do ambiente escolar para as interações entre os indivíduos, considerando a escola como uma “oficina de relacionamentos, de conhecimentos e de movimentos. Participar desse espaço escolar exige das crianças vários ajustamentos: motores, afetivos, cognitivos”, e

sendo a Educação Física uma disciplina cujo objeto é a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), torna-se imprescindível que o professor planeje, selecione, organize, sistematize e avalie os conteúdos a ser apresentados aos escolares de modo que contemple a ampliação do conhecimento a todos indistintamente.

Biedrzycki *et al* (2020) afirmam que a Educação Física escolar se apresenta como facilitadora no desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, o que torna a aula de Educação Física no ensino comum um espaço ideal para que os escolares com deficiência aprendam que a prática de atividade física pode auxiliar no seu desenvolvimento intelectual e motor, contribuindo para a sua autonomia no decorrer da vida.

Para Saviani (2011), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e o que os diferenciam dos outros animais é o trabalho, que é uma ação intencional, transformadora da natureza e necessária para sua manutenção. Além da produção material o indivíduo produz cultura, saber, e nesta produção está inserida a educação que é um trabalho não material consistindo em trocas de saberes entre o professor e o aluno. O processo educativo, na escola, implica necessariamente na presença do professor e na presença do aluno - o que é ratificado por Mahoney (1999, p. 4) que afirma: “o professor e o aluno constituem um par unitário, indivisível, quando analisamos o que ocorre em sala de aula. A aprendizagem é o resultado desse encontro.”

A pandemia provocada pelo novo coronavírus ocasionou expressivas mudanças em todas as esferas da sociedade e com o ensino não foi diferente pois o convívio e a relação mais próximos entre professor e aluno na sala de aula foram afetados diretamente, uma vez que, para evitar a disseminação do vírus, foi necessário o distanciamento social e as escolas obrigatoriamente tiveram que suspender as aulas presenciais substituindo-as pelas aulas remotas.

Nessa perspectiva, o tema escolhido para a realização dessa pesquisa tratou da pessoa com deficiência na escola em relação às aulas de Educação Física no período remoto e suscitou as seguintes questões: de que forma está sendo realizado o atendimento aos escolares com deficiência nas aulas de Educação Física no ensino remoto, no contexto da pandemia, e quais as percepções dos professores de Educação Física acerca desse ensino? Partiu-se da hipótese que, diante desse contexto, era esperada a redução da participação dos escolares com deficiência nas

aulas de Educação Física, bem como a precariedade nos recursos tecnológicos para o atendimento satisfatório a esses indivíduos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar a inserção dos escolares com deficiência durante as aulas de Educação Física, na rede de ensino municipal da cidade de João Pessoa, durante a pandemia da COVID-19.

1.1.2 Objetivos Específicos

Caracterizar os escolares com deficiência e seus professores de Educação Física das escolas da rede municipal de João Pessoa nos anos finais do ensino fundamental;

Identificar as razões de ausência dos escolares com deficiência nas aulas de Educação Física no ensino remoto;

Compreender, por meio da percepção do professor de Educação Física, como ocorre a participação dos escolares com deficiência no ensino remoto.

1.2 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa surgiu de uma instigação pessoal sobre a problemática que envolve o ensino da Educação Física às crianças e adolescentes com deficiência na escola pública da rede municipal de ensino, cujo processo de participação nas aulas práticas está em construção e que, nesse momento de pandemia, em que as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, poderia se agravar e sofrer retrocessos.

1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Considera-se a relevância dessa pesquisa primeiramente pela importância da discussão acerca do tema; e segundo porque conhecer o ponto de vista dos

professores de Educação Física sobre os escolares com deficiência, no contexto da pandemia, poderá acarretar mudanças metodológicas e reflexões sobre o assunto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As referências bibliográficas serão apresentadas nesse tópico para uma melhor compreensão de como no decorrer da história foi ocorrendo a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e no ambiente escolar. Fez-se uma seleção de Leis e documentos que referendam a importância da educação especial e alguns artigos mais atuais serviram de base para se entender como o ensino remoto direcionado à pessoa com deficiência estava sendo realizado no contexto da pandemia.

2.1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO HISTÓRICO

Silva (1987) faz um apanhado histórico de como as pessoas com deficiência foram tratadas desde os primórdios na Grécia até a era moderna.

Na Grécia Antiga, a cidade de Esparta era conhecida por possuir uma população forte e robusta, especialmente as mulheres, pois seriam estas as que gerariam futuros guerreiros saudáveis.

As crianças saudáveis, após uma triagem e cadastro, eram devolvidas ao pai para que as criassem e depois de um determinado tempo as entregariam de volta ao Estado para continuar sua educação com o objetivo de prepará-las para a guerra, e as crianças consideradas fracas e com algum problema físico, eram tomadas da família e sacrificadas, pois não havia espaço para cidadãos com deficiência nesta sociedade.

Diferentemente de Esparta, a cidade de Atenas tratava com cuidado a pessoa com deficiência e algumas normas foram estabelecidas garantindo sua proteção e sua alimentação. Aos filhos foi dada a obrigação de cuidar dos pais na velhice, principalmente se estes possuíssem alguma deficiência.

Roma, assim como a cidade grega espartana, condenava à morte as crianças recém-nascidas que apresentassem algum defeito físico, sendo estas mortas por afogamento.

No início do cristianismo, os cristãos sofreram muitas perseguições e lhes eram impostos vários castigos tais como a prisão, morte em público ou ainda mutilação de órgãos, o que os tornavam incapacitados para o trabalho tendo como consequência o abandono e a fome. Surgem, então, os primeiros atos de caridade, pois algumas pessoas se compadeciam e passavam a ajudar esses indivíduos desvalidos e jogados à própria sorte. A igreja cristã passa a ter um novo olhar sobre as pessoas com deficiências ou doenças contagiosas e estabelece em um dos seus concílios que a igreja deveria dar assistência aos pobres e desvalidos, principalmente os acometidos por alguma enfermidade. Durante a idade média, a igreja deu continuidade à assistência aos desamparados, aos doentes, aos inválidos, e nessa época surgiram, nos mosteiros, os hospitais para aqueles que possuíam limitações físicas e sensoriais.

No Japão, durante o século IX, algumas pessoas cegas foram incluídas como massagistas, na perspectiva de que esse trabalho garantiria o seu sustento sem que houvesse a necessidade da caridade de outras pessoas.

Na era moderna, com o advento das tecnologias, houve uma pequena mudança de postura em relação à pessoa com deficiência, apetrechos para ajudar na locomoção começaram a ser fabricados, pessoas com deficiência visual ou auditiva passaram a ser incluídas em atividades laborais, esportivas, entre outras.

Ainda de acordo com Silva (1987), no Brasil, principalmente nas famílias de grandes posses, a pessoa com deficiência se limitava a brincar e a realizar atividades nos jardins, longe dos olhos da sociedade e do convívio social. Tornadas invisíveis, a escola era uma realidade muito distante para esses indivíduos. Gil (2012) denomina tal condição de “invisibilidades”, à medida que as características desses indivíduos são desconsideradas, ocasionando falta de acesso aos espaços físicos, a informações em braile, a intérpretes de libras, a softwares, tanto nas escolas quanto em outros ambientes sociais, ou quando contempladas e superado o preconceito, apresentando-se a invisibilidade positiva, condição para que as pessoas com deficiência passem a ser tratadas com respeito e naturalidade.

A declaração universal dos direitos humanos, proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1948, traz em seu artigo primeiro que todos têm direitos iguais, portanto, a educação é também um direito que deve ser assegurado a todas e a todos indistintamente, sendo a educação básica obrigatória e gratuita. A educação

é ainda referida no artigo 26 como instrumento de desenvolvimento da personalidade humana e meio para fortalecer as relações entre as pessoas (UNICEF, S/D).

No sentido de atender aos preceitos presentes na declaração dos direitos humanos, na década de 70 foi apresentada através de resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a declaração dos direitos das pessoas deficientes, conferindo-lhes todos os direitos universais que possibilitassem o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e integração social. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES, 1975).

O ano de 1981 foi estabelecido como o ano internacional da pessoa com deficiência, sendo o marco inicial de ações em favor desses indivíduos e que teria continuidade no decorrer desta década, ou seja, um plano de ação a longo prazo com o objetivo de criar oportunidades iguais, integração social, reconhecimento e desenvolvimento das pessoas com deficiência (BRASIL, 1981).

2.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O Brasil fez parte da construção da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência - mais um passo para garantir a dignidade e autonomia desses indivíduos, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva.

A referida convenção trouxe no seu texto final o conceito de pessoa com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007, p.16).

Os avanços das garantias através de leis e políticas públicas foram conseguidos com muita discussão e reivindicações de familiares, organizações da sociedade civil e mais recentemente pelos diretamente interessados: as pessoas com deficiência. Nesse trabalho, foram destacados alguns desses avanços e buscou-se seguir uma ordem cronológica para a sua apresentação.

De acordo com Mantoan (2011), no ano de 1972 o Ministério da Educação e Cultura apresentou a primeira proposta de estruturação da educação especial no Brasil, sendo criado um órgão específico denominado Centro Nacional de Educação

Especial (CENESP). Vale ressaltar que as políticas direcionadas à educação especial estiveram por muito tempo geridas pelas mesmas pessoas e tinham sempre cunho assistencialista.

A Carta magna brasileira em seu artigo 208, na seção I da Educação, inciso III, coloca como dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Assegurou ainda a educação como um direito de todos, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), firmando uma clara posição do dever do Estado de promover a inclusão social das pessoas com deficiência.

A Lei federal 8.069 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, ratifica as garantias à educação, lazer, cultura, esportes, entre outros, sem distinção, já estabelecidas na Constituição Federal (BRASIL, 1990). Tratou ainda, neste instrumento, de garantir aos indivíduos com deficiência, atendimento especializado no sistema único de saúde bem como medicamentos, próteses ou outros recursos de que necessitassem.

Com relação à educação escolar, a declaração de Salamanca apresentada na Conferência Mundial de Educação Especial, no ano de 1994, foi o marco para que políticas de inclusão escolar fossem instituídas às pessoas com necessidades educacionais especiais e com deficiência, tendo como orientação que as escolas se adequassem para suprir essas necessidades no que diz respeito à pedagogia adotada, planejamento, avaliação, formação dos professores, entre outros (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No Brasil, mudanças nesse sentido começaram a ser efetivadas em busca de uma educação inclusiva. Assim, no ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta Lei apresenta a educação especial como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo estabelecidos aos escolares com deficiência: os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades. Além disso, são assegurados professores com especialização e qualificação com vistas a integrar essas pessoas na escola (BRASIL, 1996).

Ainda em referência à educação especial, o Plano Nacional de Educação (PNE), criado através da Lei 10.172 no ano de 2001, se reporta à integração das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade, tendo direito à educação comum e

sempre que possível nas escolas regulares (BRASIL, 2001). Priorizando a presença dos escolares com deficiência nas salas regulares, a Lei recomendou que o apoio pedagógico, quando necessário, fosse realizado nas classes comuns e ainda investimentos na formação e qualificação dos professores.

No ano de 2007 foi instituído um grupo de trabalho para elaborar o Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Concluído em 2008, o documento buscou constituir políticas públicas que promovessem educação de qualidade a todas às pessoas indistintamente, tendo como base os referenciais que indicavam mudanças estruturais e culturais da escola com foco no atendimento às especificidades dos escolares (BRASIL, 2008). O Plano buscou, além disso, trazer para dentro da escola o atendimento educacional especializado que passou a fazer parte da proposta pedagógica da escola regular com vistas a torná-la mais inclusiva.

A Lei 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída no ano de 2015, ratificou os preceitos da convenção realizada em 2008, assegurando o exercício dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência visando sua inclusão social e cidadania com igualdade de oportunidades, sem qualquer tipo de discriminação, tendo direito à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, entre outros. (BRASIL, 2015). Essa Lei quebra a visão do passado, do que foi socialmente construído sobre a incapacidade das pessoas com deficiência, e traz a visão de que esses indivíduos têm plena capacidade de participar ativamente na sociedade com igualdade de direitos, de forma digna e com o pleno exercício da cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular, que se constituiu como referência para a formulação do currículo de todo o sistema educacional e redes escolares brasileiros, aponta que os currículos devem ser adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância) e devem atender às diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (BRASIL, 2017).

Mais recentemente, no ano de 2020, através do decreto nº 10.502, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), que surpreendentemente em uma de suas diretrizes prioriza a escolha de atendimento educacional especializado pela família, o que provocou reação contrária de vários segmentos da sociedade brasileira, considerando o decreto um retrocesso no processo escolar inclusivo da pessoa com deficiência.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

De acordo com Darido (2003), no Brasil, a Educação Física foi incluída oficialmente nas escolas ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Três anos depois, a Ginástica passou a ser considerada obrigatória no primário (ensino fundamental) e a dança no secundário (ensino médio). Após a implantação da Educação Física nas escolas em várias partes do país, esta passou a ser conhecida apenas por Ginástica.

A Ginástica na escola valorizava principalmente o corpo saudável. Nesse contexto histórico, a Educação Física teve funções bem específicas:

Em meados de 1930 a principal função da disciplina se deu visando o auxílio aos exércitos, no que diz respeito à preparação de homens para enfrentar uma possível guerra, possuindo assim um caráter de adestramento físico nas escolas, além de seu viés higiênico. Durante a ditadura militar imposta no Brasil, as aulas de EF passaram a possuir características desportivas, priorizando aqueles escolares com melhores desempenhos técnicos. Apenas por volta de 1990 é que foram surgindo às concepções as quais embasam a área, sendo estas as principais guias atuais para o trabalho dos educadores no âmbito escolar. (SILVEIRA; SERON, 2019, p. 3)

Modificando totalmente esse pensamento em torno da Educação Física, o Coletivo de Autores (1992), tendo como base a abordagem crítico-superadora, traz a cultura corporal como o objeto da Educação Física expressa pelo jogo, esporte, ginástica, dança, lutas, acrobacias, mímica, entre outros, sendo, portanto, esse o conhecimento a ser transmitido aos escolares. Para além da atividade física, deve-se provocar no ensino da Educação Física reflexões e discussões acerca de temas políticos e sociais, a exemplo da deficiência, velhice, meio ambiente, saúde pública, entre outros, com a intenção de tornar esses indivíduos capazes de participar do mundo com criticidade e autonomia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, na mesma linha da abordagem crítico-superadora, consideram que a participação das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física pode proporcionar benefícios, principalmente no que diz respeito à integração e socialização, além de favorecer a construção de uma atitude de respeito, solidariedade e não preconceito entre os escolares (BRASIL, 1997).

Seguindo a mesma opinião sobre a socialização das crianças no ambiente escolar, Barreto e Zoboli (2009) apresentam a ludicidade como fator preponderante no desenvolvimento delas, em seus aspectos físico, mental, social, afetivo e espiritual,

e que através dos jogos e brincadeiras a criança pode gradativamente se moldar, formando assim, progressivamente, a sua personalidade. A interação e a cooperação nessa fase devem ser estimuladas, a fim de que crianças com deficiência também sejam incluídas e participem ativamente das atividades de forma natural e contextualizada.

A Educação Física foi introduzida, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, através da Lei 10.328, no ano 2001 (BRASIL, 2001); e, ao tornar-se obrigatória, passou a seguir as diretrizes e bases da educação nacional no que tange à inclusão escolar, cabendo, portanto, aos professores, organizar os currículos, métodos e recursos, visando atender às necessidades dos escolares com deficiência em suas aulas. A prática da Educação Física, da atividade física e do esporte como um direito fundamental a todos, sem qualquer tipo de discriminação, "seja ela com base em sexo, idade, deficiência ou qualquer outra, a fim de superar a exclusão de grupos vulneráveis ou marginalizados," foi renovada no ano de 2015 através da Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte (UNESCO, 2015). A carta ratifica ainda a Educação Física, a atividade física e o esporte como instrumentos de promoção da união, da solidariedade e do respeito entre as pessoas. Nessa perspectiva, Ferreira e Cataldi (2014) apontam a necessidade de se estabelecer critérios gerais para que as aulas de Educação Física atinjam a todos os escolares. As atividades de recreação, artística e esportiva devem ser realizadas conjuntamente com as pessoas sem deficiência, para que haja o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos com deficiência.

A falta de formação inicial e continuada, o despreparo e inabilidade dos professores para lidar com a pessoa com deficiência no âmbito escolar, e em especial nas aulas de Educação Física, tem se perpetuado como uma das principais desculpas para a não inclusão desses indivíduos, necessitando, portanto, de uma revolução no sentido de adequar a escola regular para atendê-los a contento. Mantoan (2012, p.18) coloca que:

Se a educação especial se protege, ao se mostrar temerosa por uma mudança radical da escola, a educação regular se omite totalmente, passando pela questão muito rapidamente, mas protegendo-se da mesma forma de toda de qualquer transformação de seu trabalho nas escolas, alegando falta de preparo dos professores e de condições funcionais para atender a todas as crianças, inclusive as que têm deficiências. Nesse jogo político-institucional quem perde são sempre as crianças e a nação brasileira, que tem suas novas gerações mais uma vez privadas dos benefícios de uma escola que

ensinaria justiça, democracia e abertura às diferenças, pelo método mais eficiente – a convivência entre pares. A educação especial e todas as utilizações dessa adjetivação nos programas, projetos, planos de ação para desenvolver a escolaridade de alunos com deficiência ainda têm um peso muito forte e ajudam a dividir os alunos, professores, sistemas, escolas, ideias, legislação, ao invés de ampliar a especialização do ensino em todos os alunos.

Corroborando com essas colocações, a pesquisa de Silva e Souto (2015), realizada com estudantes universitários com deficiência visual, concluiu que as aulas de Educação Física no ensino regular não são oferecidas adequadamente e tampouco os professores de Educação Física estão qualificados para lidar com esses escolares. Apesar disso, foi percebido pelo ponto de vista dos entrevistados que a Educação Física é uma disciplina importante e se bem direcionada pode proporcionar qualidade de vida às pessoas e contribuir também para o seu desenvolvimento. Ainda nesse sentido, Falkenbach *et al* (2007) afirmam que os professores participantes de sua pesquisa têm pouca clareza sobre o tema inclusão e ação prática da Educação Física aos escolares com necessidades especiais. Os professores atribuem a essa falta de conhecimento o não oferecimento de cursos de formação bem como ao nível das necessidades de cada um individualmente. Percebe-se, claramente, nessas falas, como é real a segregação desses escolares e o distanciamento do conceito de inclusão.

2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

No ano de 2020 a população mundial foi surpreendida com a pandemia do novo coronavírus, o que levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a recomendar testes, isolamento e distanciamento social como formas de conter o avanço do vírus (OPAS/OMS, S/D).

O Ministério da Saúde publicou a portaria nº 188 em fevereiro de 2020 declarando emergência em saúde pública devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, baseado nas recomendações da OMS. A partir desse comunicado os estados e municípios brasileiros passaram a editar decretos e normas para o enfrentamento da pandemia, dentre eles, a suspensão das aulas e a implantação do ensino remoto em todas as escolas do território brasileiro (BRASIL, 2020). Essa situação levou as escolas a uma reorganização abrupta e muitas tiveram que improvisar e adequar-se

a esse novo modelo de ensino, especialmente no que se refere aos recursos tecnológicos e logística para que as aulas remotas fossem realizadas.

O Parecer 5/2020 apresentado pelo Conselho Nacional de Educação para a reorganização do calendário escolar trouxe considerações sobre como as atividades remotas deveriam ser realizadas, para se cumprir, minimamente, a carga horária estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; assim como caracterizou o público escolar a ser atingido dentre eles o da educação especial, garantindo ainda o atendimento educacional especializado durante o período emergencial. (BRASIL, 2020). Para os anos finais do ensino fundamental foram sugeridas atividades síncronas e assíncronas através de TV aberta, mídias digitais, vídeos educativos pelas plataformas digitais, entre outros, tudo isso supervisionado por pessoas adultas da família.

Freitas (2020) afirma que diante da pandemia da COVID-19 a escola passou pela improvisação do ensino remoto e pelo desconhecimento de como funciona a escola, trazendo enormes desafios aos professores. Ficou escancarada a desigualdade social. O não acesso de grande parte dos escolares aos recursos tecnológicos provocou uma evasão significativa. A implantação de ensino remoto se utilizando das tecnologias se deu em um processo acrítico. Para mitigar os prejuízos deverá se pensar em um planejamento para os próximos anos, perguntando-se: as crianças voltarão às escolas? Como recuperar as lacunas da aprendizagem? E o mais importante será a assistência emocional aos escolares, além de proteção aos professores (FREITAS, IV WEBINÁRIO, *YOUTUBE*, 2020). Para os escolares com deficiência, constituiu-se também um grande desafio, especialmente diante das dificuldades de acesso ao computador, ao celular ou à internet que possibilitassem o acompanhamento das atividades remotas. Com relação às aulas de Educação Física, que são consideradas eminentemente práticas, as dificuldades para o ensino remoto se acentuaram mais ainda em virtude da falta de contato presencial e os escassos recursos disponíveis para esses indivíduos.

Maciel da Silva, Machado e Grosso da Fonseca (2021), ao tratarem das especificidades da Educação Física na perspectiva da inclusão, apontam que a falta de acesso às tecnologias e o distanciamento físico dificultam os processos inclusivos. As aulas práticas presenciais promovem interação, facilitam as trocas de experiências e contribuem para o processo da aprendizagem. Diante dos desafios e dificuldades que

a educação brasileira enfrentou e tem enfrentado na pandemia, corrobora-se com Lima e Duarte (2021) quando afirmam que se torna “[...] imprescindível refletir e discutir em qual contexto se encontram os alunos com deficiência, diante das aulas não presenciais, oferecidas por meio do ensino remoto”.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esse trabalho de pesquisa foi caracterizado como de cunho quanti-qualitativo. De acordo com Barros *et al* (2012) os códigos numéricos usados para representar variáveis que indicam quantidade são denominados quantitativos e quando indicam ou definem uma categoria de respostas são denominados qualitativos.

Para identificação da percepção dos professores de Educação Física em relação à inserção dos escolares com deficiência nas aulas remotas durante a pandemia, teve um caráter exploratório.

A pesquisa exploratória: visa “proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a constituir hipóteses”, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas, análise de exemplos, entre outros (GIL, 2002, p.41).

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram deste estudo professoras e professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa, que ministraram aulas remotas de Educação Física para escolares com deficiência, regularmente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a busca pelos professores para a pesquisa se deu após a emissão da carta de anuência por parte da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa e do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba.

As escolas do município de João Pessoa estão divididas em nove polos. Foram contatadas, através de ligações telefônicas, as direções das 64 escolas municipais que possuem os anos finais do fundamental, listadas pela Secretaria de Educação, com a finalidade de serem comunicadas da pesquisa e obtenção dos contatos telefônicos dos professores de Educação Física.

Os professores foram contatados através da mídia digital *whatsApp* fornecido pela direção de todas as escolas. Foram enviadas mensagens apresentando o objetivo da pesquisa e o link do questionário via *google forms*, contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as questões a serem respondidas.

3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram critérios para a inclusão no estudo: os professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais que possuíam escolares com deficiência em suas turmas e que ministraram aulas remotas durante a pandemia da COVID-19.

Foram excluídos os professores de Educação Física que não possuíam escolares com deficiência em suas turmas e que não enviaram o questionário (APÊNDICE B) devidamente preenchido.

3.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A pesquisa utilizou comunicação escrita em que os dados foram coletados através da aplicação de um questionário padronizado (APÊNDICE B), via *google forms*, elaborado pela pesquisadora e sua orientadora, com a função de compreender por meio da percepção dos professores, como está caracterizada a inserção dos escolares com deficiência nas aulas remotas durante a pandemia, no âmbito municipal.

Segundo Gil (2008), o questionário traduz de forma específica os objetivos da pesquisa e testa as hipóteses levantadas.

O questionário foi elaborado com 09 perguntas estruturantes que foram esmiuçadas para se chegar ao objetivo da pesquisa, possuindo questões fechadas e abertas, apresentando blocos referentes às informações gerais do professor, informações gerais sobre os escolares com deficiência nos anos finais do fundamental das escolas da rede de ensino municipal, inserção dos escolares com deficiência nas aulas remotas de Educação Física, e aquelas referentes a sua participação nas aulas remotas de Educação Física.

Foram utilizadas variáveis qualitativas nominais: sexo, faixa etária, tipo de deficiência, frequência às aulas, dispensa de aulas, interação com os colegas, interação com o professor, compreensão de objetivos, realização de atividades e participação nas aulas. Os questionários foram respondidos assegurando-se que nenhum dos participantes seria identificado, dando-lhes total autonomia para participar ou não do estudo e de desistir ao longo de qualquer etapa.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Inicialmente, foram enviados à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa - o projeto de pesquisa, carta de apresentação da orientadora, declaração de vínculo com a Universidade, requerimento para apreciação do projeto com vistas à obtenção da carta de anuência para a realização da pesquisa. De posse da carta de anuência da Secretaria de Educação foram realizados os procedimentos para a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFPB, que emitiu parecer aprovando o referido projeto.

A Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa, ao emitir a carta de anuência, indicou as escolas do município que possuíam os anos finais do Fundamental e forneceu lista com o contato telefônico/e-mail dos respectivos diretores. Todas as escolas constantes na lista foram contatadas para dar ciência sobre a pesquisa bem como a solicitação para intermediar junto aos professores de Educação Física. As cartas de anuência foram enviadas por meio do *whatsApp* juntamente com uma mensagem sobre o objetivo da pesquisa a ser encaminhado aos professores. Posteriormente, houve a devolutiva dos diretores com os contatos de todos os professores dos anos finais do fundamental.

Ao contatar o professor, foi ressaltada a relevância e objetivo do estudo e enviado o link do questionário. O professor que aceitou preencher o questionário teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinalou alternativa se concordava ou não em participar da pesquisa, afirmando estar ciente do Termo de Consentimento.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

A Análise Descritiva de acordo com Reis e Reis (2002) objetiva organizar, resumir e descrever os dados observados, utilizando-se de gráficos, tabelas, percentuais, índices, médias, entre outros, podendo ser quantitativa ou qualitativa.

Os dados quantitativos obtidos pelas questões fechadas foram analisados descritivamente de forma absoluta (n) e relativa (%). Foi criado um banco de dados utilizando-se o programa *Stata*.

Procópio e Freguglia (2013, p.4) conceituam o *Stata* como “um pacote estatístico/econométrico, capaz de lidar com grandes bases de dados, cujos comandos baseiam-se em princípios de programação.”, sendo possível manipular, processar e analisar dados.

Os dados qualitativos provenientes das questões abertas foram apreciados através da análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial temática, ou seja, quando se reúnem um grupo de dados comuns em categorias facilitando a compreensão e discussão de um determinado tema (BARDIN, 2011).

Bardin (2011) apresenta três etapas para a análise de conteúdo qualitativa: 1. Pré-análise, caracterizada pela seleção e organização do material; 2. Exploração do material, ou seja, a codificação identificando-se o que será avaliado; 3. Tratamento dos dados encontrados agrupando-os em categorias, isto é, os dados brutos devem ser transformados em unidades de registro.

Para uma boa análise de conteúdo deve-se ir além das descrições das mensagens, sendo necessário aprofundar os dados através de inferências e interpretação.

Sobre a inferência Bardin (2011, p.44) evidencia que: “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Para Moraes (1999), a análise de conteúdo parte da interpretação pessoal do pesquisador, portanto, não há como realizar uma leitura neutra haja vista que toda leitura se constitui em uma interpretação.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

Por se tratar de uma pesquisa em que foram envolvidos seres humanos, somente foi iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde (CCS), da Universidade Federal da Paraíba, seguindo as determinações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

Para que a pesquisa fosse realizada com segurança, após a direção da escola e os professores serem informados sobre o questionário e confirmado o interesse em participar, foi enviado pelo *whatsApp* o link do questionário contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e as questões a serem respondidas.

Os riscos da pesquisa seriam mínimos e poderiam estar relacionados com possíveis constrangimentos ao responder ao questionário, que seriam minimizados pela pesquisadora na coleta de dados através de orientações aos participantes, colocando-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Além disso, reafirmou-se que o anonimato dos participantes seria preservado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As restrições provocadas pela pandemia e o número significativo de escolas que possuíam os anos finais do fundamental, impossibilitaram que o contato com os professores se desse de forma presencial e, por isso, a escolha do questionário via online para a coleta de dados foi uma alternativa encontrada para atingir o maior número de participantes.

A Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa forneceu lista com 64 escolas distribuídas em nove polos. No quadro 1 constam a identificação do polo, a quantidade de escolas pertencentes a cada um e a quantidade de diretores que responderam à solicitação e enviaram os contatos dos professores.

Quadro 1 – Relação de polos existentes na educação municipal, em João Pessoa. 2021.

| POLO | Nº DE ESCOLAS | RESPONDERAM |
|--------------|----------------------|--------------------|
| 01 | 11 | 11 |
| 02 | 09 | 08 |
| 03 | 03 | 03 |
| 04 | 06 | 03 |
| 05 | 06 | 04 |
| 06 | 10 | 07 |
| 07 | 07 | 06 |
| 08 | 07 | 06 |
| 09 | 05 | 05 |
| TOTAL | 64 | 53 |

Fonte: quadro construído pela pesquisadora.

Foram contatadas as 64 escolas via ligação telefônica, das quais três escolas não possuíam os anos finais do fundamental, uma escola no momento da pesquisa estava sem o professor de Educação Física e 11 escolas não deram retorno. Os números dos telefones dos professores enviados pelas 49 escolas totalizaram 97. Os professores foram contatados via *WhatsApp*, sendo que dois ministravam aulas apenas nos anos iniciais e 51 não responderam à solicitação da pesquisadora.

Para a análise dos conteúdos, Bardin (2011) sugere uma pré-análise, momento em que deve ser realizada uma leitura flutuante, que objetiva o contato, a familiarização e a definição do material a ser analisado, ou seja, a organização do *corpus*. Após essa primeira leitura flutuante deve-se proceder a várias outras leituras

mais acuradas, aplicando-se algumas regras para a escolha do material a ser analisado, tais como: exaustividade, não deixando nenhum dado de fora; representatividade, a amostra deve representar o todo; homogeneidade, os documentos devem apresentar técnicas idênticas e, por último, a pertinência, os documentos devem responder aos objetivos da pesquisa, podendo ou não confirmar hipóteses.

No caso da presente pesquisa, para a seleção dos questionários obedeceu-se aos critérios de inclusão. Verificou-se que dos 44 professores que responderam ao questionário, cinco não possuíam escolares com deficiência em suas turmas e 15 não responderam questões importantes que atenderiam ao objetivo da pesquisa, restando, portanto, 24 participantes aptos para a coleta de dados, que permitiram traçar o perfil dos professores, dos escolares e fundamentar através das respostas às questões abertas como se deu a inserção dos escolares com deficiência durante as aulas de Educação Física, na rede de ensino municipal da cidade de João Pessoa, durante a pandemia da COVID-19.

4.1 INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PROFESSORES

As primeiras questões se referiram às informações gerais dos participantes e permitiram conhecer um pouco o seu perfil. Os resultados desta primeira etapa estão apresentados na tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição por Frequência das variáveis sexo, formação, dependência administrativa, titulação e vínculo dos professores de Educação Física do município de João Pessoa. 2021. (Continua)

| Variáveis | n | % |
|-----------------------------------|----|-------|
| Sexo | | |
| Masculino | 12 | 50,00 |
| Feminino | 12 | 50,00 |
| Formação | | |
| Licenciatura | 05 | 20,83 |
| Licenciatura Plena | 18 | 75,00 |
| Licenciatura/Bacharelado | 01 | 4,17 |
| Dependência administrativa | | |
| Pública | 15 | 62,50 |
| Privada | 09 | 37,50 |
| Maior titulação | | |
| Graduação | 04 | 6,67 |
| Especialização | 16 | 66,67 |

| Variáveis | n | % |
|---------------|----|-------|
| Mestrado | 03 | 12,50 |
| Doutorado | 01 | 4,17 |
| Vínculo SEDEC | | |
| Efetivo | 16 | 66,67 |
| Temporário | 08 | 33,33 |

n: Frequência Absoluta; %: Frequência Relativa.

Fonte: tabela construída pela pesquisadora.

Na tabela 1 verificou-se que a maioria dos professores teve como formação em Educação Física o curso de Licenciatura Plena, equivalendo a 75%, cursou em universidade pública, tendo a especialização como sua maior graduação. Quanto ao vínculo com a Secretaria de Educação (SEDEC) a maior parte é professor efetivo.

Entendendo a formação inicial e continuada como um processo preponderante na vida dos professores, buscou-se saber como se deu a sua aproximação em relação à educação especial durante o curso de Educação Física e, posteriormente, no chão da escola, especificamente às pessoas com deficiência. Obteve-se os seguintes resultados apresentados na tabela 2:

Tabela 2 – Distribuição por Frequência da formação dos professores de Educação Física em relação à educação especial. João Pessoa. 2021.

| Variáveis | Resposta | n | % |
|---|----------|----|-------|
| Disciplina sobre EE | Sim | 20 | 83,33 |
| | Não | 4 | 16,67 |
| Projeto de extensão | Sim | 5 | 20,83 |
| | Não | 19 | 79,17 |
| Projeto de pesquisa | Sim | 3 | 12,50 |
| | Não | 21 | 87,50 |
| Curso direcionado à PCD | Sim | 14 | 58,33 |
| | Não | 10 | 41,67 |
| Formação ensino remoto | Sim | 21 | 87,50 |
| | Não | 3 | 12,50 |
| Curso online individual | Sim | 14 | 58,33 |
| | Não | 10 | 41,67 |
| Formação ensino remoto direcionado à PCD | Sim | 10 | 41,67 |
| | Não | 14 | 58,33 |

Frequência absoluta; %: Frequência

Fonte: tabela construída pela pesquisadora.

Observou-se na tabela 2 que a maioria dos professores (83,33%) quanto à formação inicial em relação à pessoa com deficiência teve contato com disciplina sobre Educação Especial, entretanto, poucos professores participaram de grupos de

pesquisa ou de projetos de extensão que tratavam do mesmo conteúdo. Durante a pandemia em que as aulas passaram a ser remotas, a maior parte dos professores realizou cursos de qualificação para lidar com os recursos tecnológicos exigidos para as aulas, porém, menos de 50% realizou curso voltado à Educação Física para as pessoas com deficiência. Os professores que responderam ter realizado curso online, independentemente dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, para atuar no ensino remoto, corresponderam a 58,33%.

O percentual correspondente às respostas dos professores no que diz respeito ao contato com a disciplina de Educação Física Especial na sua formação acadêmica e não realização de cursos durante a vida profissional, apresentou-se bastante significativo. O contato restrito a apenas a uma disciplina demonstra que há pouca aproximação com esse conteúdo na sua formação inicial e reflete na sua atuação como profissional, como bem colocado no estudo de Silva e Souto (2014) sobre a percepção dos estudantes universitários, que afirmaram que as aulas de Educação Física não são oferecidas adequadamente e os professores não possuem traquejo para lidar com as pessoas com deficiência, conjuntamente com as conclusões de Falkenbach *et al* (2007) no que diz respeito à perpetuação de desculpas sobre a falta de formação inicial ou continuada. Sobre a formação inicial (FI) os autores Bagnara e Fensterseifer (2018, p.7) entendem que:

Sabidamente, a educação escolar está em constante 'movimento' e os professores não podem considerar a FI como a única fonte de saberes para o exercício da docência. Isso implica compreender o processo de formação como algo inacabado, que se encontra em constante movimento de reconversão. Contudo, compreender o processo formativo como não sendo finito implica ao docente buscar constantemente estar envolvido em processos de formação contínua.

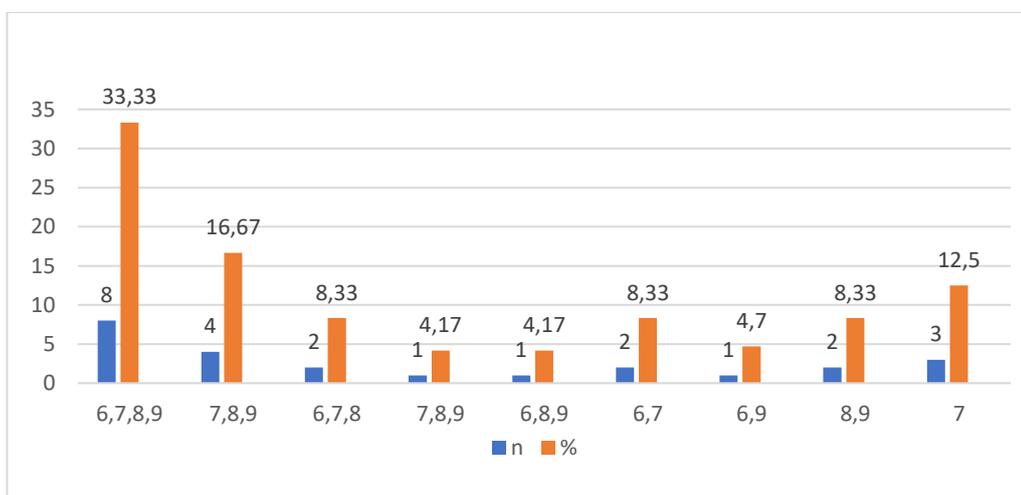
O conhecimento científico é a base para toda a ação educativa, portanto, cabe aos professores buscar qualificar-se a fim de que de posse de novos conhecimentos se promova a verdadeira inclusão dos indivíduos nas aulas de Educação Física, especialmente os que possuem alguma deficiência, seja através de diferentes métodos de ensino, adequação e sistematização do currículo e dos conteúdos, seja reivindicando políticas públicas, ou mesmo estimulando toda a turma a contribuir no processo de socialização e inclusão.

4.2 INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA

Para a caracterização dos escolares com deficiência nas aulas remotas de Educação Física, buscou-se informações gerais sobre eles, com a finalidade de conhecê-los melhor, visando delinear o seu perfil.

Para tanto, perguntou-se inicialmente aos participantes em quais anos finais do ensino fundamental lecionavam. Os resultados foram analisados descritivamente, utilizando as frequências absolutas e relativas, conforme demonstrados no gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição por frequência dos anos finais



Fonte: gráfico construído pela pesquisadora.

No gráfico 1 estão representadas as frequências absolutas e relativas referentes aos anos finais do ensino fundamental das turmas pertencentes a cada professor. A maior parte ministra aulas em todos os anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos), perfazendo um percentual de 33,33; e os professores que possuem somente as turmas do 7º ano correspondem a 12,50%.

Inicialmente, na pré-análise, para facilitar a identificação, os professores foram referenciados com o código PROF seguido de um número. Nesta etapa foram coletados dados das variáveis: anos que possuíam escolares com deficiência, sexo, e faixa etária, demonstrados no quadro 2:

Quadro 2 – Variáveis: Anos finais que possuem escolares com deficiência, sexo, faixa etária. João Pessoa. 2021. (Continua)

| Professores | Anos | Sexo | Quantidade | Faixa etária |
|--------------------|-------------|-------------|-------------------|---------------------|
| PROF2 | 6º ano | Masculino | 02 | 13 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| PROF23 | 6º ano | Masculino | 01 | 11 anos ou + |
| | | Feminino | 01 | |
| PROF12 | 7º ano | Masculino | 01 | 14 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| PROF14 | 7º ano | Masculino | 03 | 12 anos ou + |
| | | Feminino | 03 | |
| PROF18 | 7º ano | Masculino | - | 12 anos ou + |
| | | Feminino | 01 | |
| PROF24 | 7º ano | Masculino | 06 | 11 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| PROF7 | 8º ano | Masculino | - | 14 anos ou + |
| | | Feminino | 01 | |
| PROF22 | 8º ano | Masculino | 01 | 15 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| PROF3 | 9º ano | Masculino | 01 | 13 anos ou + |
| | | Feminino | 02 | |
| PROF13 | 9º ano | Masculino | 01 | 14 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| PROF6 | 6º ano | Masculino | 02 | 13 anos ou + |
| | | Feminino | 01 | |
| | 7º ano | Masculino | 01 | 14 anos ou + |
| | | Feminino | 01 | |
| PROF20 | 6º ano | Masculino | 01 | 11 anos ou + |
| | | Feminino | 04 | |
| | 7º ano | Masculino | 05 | 11 anos ou + |
| | | Feminino | 03 | |
| PROF21 | 6º ano | Masculino | 01 | 12 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| | 7º ano | Masculino | 01 | 12 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| PROF1 | 8º ano | Masculino | 03 | 14 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| | 9º ano | Masculino | 03 | 15 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| PROF17 | 8º ano | Masculino | 02 | 12 anos ou + |
| | | Feminino | 02 | |
| | 9º ano | Masculino | 02 | 13 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| PROF9 | 6º ano | Masculino | 02 | 11 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| | 7º ano | Masculino | - | 12 anos ou + |

| | | | | |
|--------------------|-------------|-----------------------------------|-------------------|---------------------|
| | 9º ano | Feminino Masculino Feminino | 02 01 - | 14 anos ou + |
| PROF16 | 6º ano | Masculino Feminino | 01 01 | 11 anos ou + |
| | 7º ano | Masculino Feminino | - 03 | 12 anos ou + |
| | 9º ano | Masculino Feminino | 01 02 | 12 anos ou + |
| | | | | |
| PROF11 | 6º ano | Masculino Feminino | 01 - | 11 anos ou + |
| | 8º ano | Masculino Feminino | 01 - | 12 anos ou + |
| | 9º ano | Masculino Feminino | - 01 | 12 anos ou + |
| | | | | |
| PROF4 | 7º anos | Masculino Feminino | 04 01 | 12 anos ou + |
| | 8º ano | Masculino Feminino | 01 - | 13 anos ou + |
| | 9º ano | Masculino | 02 | 13 anos ou + |
| | | | | |
| Professores | Anos | Sexo | Quantidade | Faixa etária |
| PROF8 | 7º ano | Masculino Feminino | - 01 | 13 anos ou + |
| | 8º ano | Masculino Feminino | 03 01 | 13 anos ou + |
| | 9º ano | Masculino Feminino | 02 01 | 14 anos ou + |
| | | | | |
| PROF10 | 7º ano | Masculino Feminino | 01 01 | 12 anos ou + |
| | 8º ano | Masculino Feminino | 02 - | 13 anos ou + |
| | 9º ano | Masculino Feminino | 02 02 | 14 anos ou + |
| | | | | |
| PROF15 | 7º ano | Masculino Feminino | 07 02 | 12 anos ou + |
| | 8º ano | Masculino Feminino | 06 02 | 13 anos ou + |
| | 9º ano | Masculino Feminino | 05 03 | 14 anos ou + |
| | | | | |
| PROF5 | 6º ano | Masculino Feminino | 02 - | 11 anos ou + |
| | 7º ano | Masculino Feminino | 07 04 | 12 anos ou + |
| | 8º ano | Masculino Feminino | 03 01 | 14 anos ou + |
| | 9º ano | Masculino Feminino | 02 01 | 14 anos ou + |
| | | | | |
| PROF19 | 6º ano | Masculino | 03 | 11 anos ou + |

| | | | | |
|--|--------|--------------|-----|--------------|
| | 7º ano | Feminino | - | 12 anos ou + |
| | | Masculino | 03 | |
| | | Feminino | 01 | |
| | 8º ano | Masculino | 02 | 13 anos ou + |
| | | Feminino | - | |
| | 9º ano | Masculino | 01 | 13 anos ou + |
| | | Feminino | 02 | |
| | | TOTAL | 153 | |

Fonte: quadro construído pela pesquisadora.

Observou-se que há predominância de alunos do sexo masculino na maioria dos anos e que as turmas dos professores PROF5 e PROF15 possuem 20 e 25 alunos com deficiência, respectivamente, o que pode ser considerado uma presença significativa desses indivíduos nos anos finais do ensino fundamental.

Vilaronga e Mendes (2014) trazem o debate sobre como está se dando a inclusão na escola regular e a forma como os professores estão lidando com os escolares com deficiência, inclusive, com o expressivo aumento de matrícula desses indivíduos, o que demandará esforços no sentido de adaptações arquitetônicas adequadas, recursos humanos, cursos de formações, entre outros, para atender a Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em relação à educação inclusiva como um direito assegurado à pessoa com deficiência.

4.3 INSERÇÃO DOS ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS REMOTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com o IBGE, o censo realizado no ano de 2010 constatou que 24% da população brasileira declarou ter algum tipo de dificuldade ou deficiência mental e intelectual: esse percentual corresponde a quase 46 milhões de brasileiros; e a cidade de João Pessoa totalizou nesse mesmo censo 39.864 pessoas com deficiência (BRASIL, 2021). No que se refere às escolas municipais de João Pessoa, estas possuem 2.297 escolares com deficiência no ensino fundamental, dos quais 741 possuem deficiência intelectual e 138 possuem deficiência física. Esses dados são de fevereiro de 2020 e foram fornecidos pela Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação (DEGEF), da Secretaria Municipal de Educação (SEDEC).

Na perspectiva de caracterizar os escolares dos anos finais e sua inserção nas aulas de Educação Física, no contexto da pandemia, questionou-se aos participantes

da pesquisa quais os tipos de deficiências existentes nas turmas e se tinham conhecimento do diagnóstico, os recursos existentes na escola, os métodos utilizados para a comunicação e a frequência e participação desses indivíduos nas aulas remotas.

4.4 TIPOS DE DEFICIÊNCIAS E DIAGNÓSTICOS DOS ESCOLARES

Ao responderem sobre os tipos de deficiências existentes nas turmas e afirmativa sobre o conhecimento dos diagnósticos, solicitou-se que estes diagnósticos fossem especificados. Os resultados dessa etapa estão descritos na tabela 3:

Tabela 3 - Tipos de deficiências e diagnósticos dos escolares dos anos finais do ensino fundamental. João Pessoa. 2021.

| Diagnóstico | n | % | Tipo de deficiência | n | % |
|-------------|----|-------|-------------------------------------|----|-------|
| Sim | 17 | 70,83 | Intelectual | 22 | 34,92 |
| Não | 07 | 29,17 | TEA | 12 | 19,04 |
| | | | Dificuldades de aprendizagem | 05 | 7,94 |
| | | | Comportamental/Emocional | 05 | 7,94 |
| | | | Déficit de atenção | 04 | 6,35 |
| | | | Transtorno de linguagem | 03 | 4,76 |
| | | | Física | 03 | 4,76 |
| | | | Transtorno do desenv. motor | 02 | 3,17 |
| | | | Múltipla | 02 | 3,17 |
| | | | Auditiva | 01 | 1,59 |
| | | | Desvio fonético | 01 | 1,59 |
| | | | Paralisia cerebral | 01 | 1,59 |
| | | | Síndrome de Russel Silver | 01 | 1,59 |
| | | | Síndrome de malformações congênitas | 01 | 1,59 |

n: Frequência Absoluta; %: Frequência Relativa.

Fonte: tabela construída pela pesquisadora.

Observou-se que a maioria dos professores afirmou ter conhecimento dos diagnósticos dos seus alunos (70,83%), sendo a maior parte referida como deficiência intelectual (34,92%) e TEA (19,05%). A quantidade relativa aos tipos de deficiência que apareceram nas respostas dos participantes não representaram individualmente cada escolar, mas sim a quantidade de vezes que foi mencionada nas respostas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação implicaram em trazer para dentro da escola regular o atendimento educacional especializado (AEE) para atender às especificidades dos escolares,

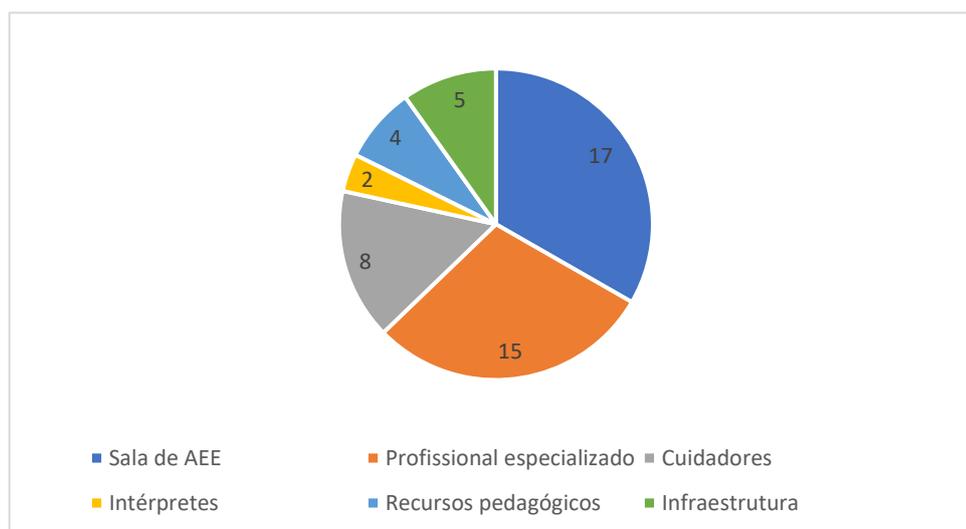
entretanto, há um debate sobre a eficácia desse atendimento, como os profissionais especialistas têm sido qualificados e como os professores têm esse serviço dentro da escola a seu favor pois têm que lidar com os mais variados tipos de deficiência.

Essa é uma outra questão apontada pelas autoras Vilaronga e Mendes (2014) sobre a formação dos especialistas que estão no atendimento especializado e como estes dialogam com os professores. Parece não haver consonância e nem carga horária disponível para que esse trabalho seja realizado em conjunto. A proposta para que o trabalho seja de fato concretizado a contento consiste no ensino colaborativo. O AEE deve ser colaborativo com o professor da sala comum e vice-versa, esse coensino indubitavelmente aproximará o ensino inclusivo do desejável e proporcionará maior qualidade no atendimento a esses indivíduos.

4.5 RECURSOS PARA UM ENSINO INCLUSIVO

Com o intuito de coletar dados sobre os recursos para um ensino inclusivo, foi questionado aos professores quais os recursos para a inclusão eram disponibilizados pela escola, a exemplo de infraestrutura, pessoas especializadas, entre outros. As respostas dadas pelos participantes estão descritas no gráfico 2:

Gráfico 2 – Recursos para inclusão na escola. João Pessoa. 2021.



Fonte: gráfico construído pela pesquisadora.

De acordo com o gráfico 2, nas respostas dos participantes, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi o recurso mais citado seguido por profissionais

especializados, dentre eles psicólogos, psicopedagogos e professoras. As instalações adequadas e adaptadas foram pouco citadas, no entanto, barreiras arquitetônicas e atitudinais ainda têm sido um grande entrave no processo inclusivo da pessoa com deficiência na escola. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência são barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

4.6 RECURSOS METODOLÓGICOS NO ENSINO REMOTO

Esta etapa da análise diz respeito às percepções dos professores sobre os métodos de comunicação, as adaptações das aulas e as participações dos escolares. Para lidar com essa nova forma de ensino no contexto da pandemia, os professores tiveram que se aproximar de recursos tecnológicos que favorecessem o estabelecimento de contato com os escolares, para tanto lançou mão de softwares, plataformas digitais, gravações de aulas, encontros virtuais, grupos no *WhatsApp*, contatos telefônicos, entre outros. Foi perguntado sobre os principais recursos tecnológicos utilizados para comunicar-se com o escolar com deficiência durante o ensino remoto. Estas formas de comunicação estão quantificadas na tabela 4:

Tabela 4 – Recursos Tecnológicos

| Recursos | n | % |
|----------------------------------|------------|---------------|
| Plataforma <i>Classroom</i> | 16 | 15,38 |
| Plataforma oferecida pela SEDEC | 03 | 2,9 |
| Grupos de <i>WhatsApp</i> | 23 | 22,12 |
| Aulas síncronas pelo <i>meet</i> | 18 | 17,30 |
| Aulas assíncronas (gravações) | 08 | 7,7 |
| Contato telefônico | 12 | 11,53 |
| Material impresso | 22 | 21,15 |
| Questionários e jogos online | 02 | 1,92 |
| TOTAL | 104 | 100,00 |

Fonte: tabela construída pela pesquisadora.

A tabela 4 demonstra que os recursos *WhatsApp* (22,12%) e o material impresso (21,15%) foram os mais utilizados. Apenas três respostas contemplaram o uso da plataforma disponibilizada pela Secretaria de Educação e menos de 2% se utilizou de jogos e questionários online. Os recursos tecnológicos utilizados pelos professores, na perspectiva de oportunizar a aprendizagem a esses escolares, foram

bastante diversificados. As aulas síncronas, realizadas em tempo real pelas plataformas e via *WhatsApp* e as assíncronas através de gravações, fizeram parte desse repertório de possibilidades, porém tais recursos não conseguiram alcançar a maior parte dos alunos, em virtude da falta de acesso à internet, celular ou outro meio para acompanhar as atividades remotas, conforme observado nas narrativas dos professores:

“As crianças não dispõem de celular ou computador para esse tipo de interação.” (PROF4).

“Sem acesso à Internet e ajuda para se comunicarem conosco.” (PROF15).

“Independente da questão da deficiência, temos tido muita dificuldade de participação nas aulas nesse período pandêmico. Acredito que o maior problema tanto para o aluno deficiente quanto para os que não possuem deficiência. Seja o acesso as tecnologias, que acaba restringindo a participação de muitos.” (PROF14).

4.7 FREQUÊNCIA E PARTICIPAÇÃO DOS ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS REMOTAS

Os processos inclusivos na escola se dão através das relações e interações que são estabelecidas entre os escolares. Deste modo, buscou-se informações de todos os anos finais, sobre o acesso à internet, computador, celular e *WhatsApp* bem como a frequência de participação para verificar se essas interações estavam sendo realizadas durante as aulas remotas de Educação Física e se efetivamente estavam contribuindo na aprendizagem e no desenvolvimento dos escolares com deficiência.

Os resultados sobre a participação dos escolares com deficiência estão descritos na tabela 5:

Tabela 5 – Participação nas aulas remotas. (Continua)

| Acesso a recursos tecnológicos | n | % |
|---|-----------|---------------|
| Sim | 34 | 68,00 |
| Não | 16 | 32,00 |
| Total | 50 | 100,00 |
| Frequência e interação nas aulas | | |
| Frequência nas aulas remotas | | |
| Nunca vem | 14 | 28,00 |
| Pouco frequente | 14 | 28,00 |
| Frequente | 16 | 32,00 |
| Muito frequente | 06 | 12,00 |
| Total | 50 | 100,00 |

(Continuação)

| | | |
|---|-----------|---------------|
| Interação com os colegas | | |
| Nunca interage | 20 | 42,55 |
| Interage em partes da aula | 04 | 8,51 |
| Pouca interação | 10 | 21,28 |
| Interage bastante | 13 | 27,66 |
| Total | 47 | 100,00 |
| Interação com o Professor | | |
| Nunca interage | 16 | 34,04 |
| Interage em partes da aula | 06 | 12,77 |
| Pouca interação | 10 | 21,28 |
| Interage bastante | 15 | 31,91 |
| Total | 47 | 100,00 |
| Professor auxiliar | | |
| Sim | 09 | 37,5 |
| Não | 15 | 62,5 |
| Total | 24 | |
| Interação com o professor auxiliar | | |
| Nunca interage | 11 | 40,74 |
| Interage em partes da aula | 01 | 3,71 |
| Pouca interação | 07 | 25,92 |
| Interage bastante | 08 | 29,63 |
| Total | 27 | 100,00 |

Fonte: tabela construída pela pesquisadora.

Na tabela 5 estão os resultados da frequência de participação dos escolares como também os resultados das interações com os colegas e professores. Observou-se que a maior parte dos alunos dos anos finais têm acesso a recursos tecnológicos. Os alunos que nunca participam das aulas somados com os que são pouco frequentes corresponderam a 56%. Os alunos que nunca interagem com o professor somados com os que pouco interagem corresponderam a 55,32%.

Apesar de mais de 50% dos escolares terem acesso a recursos tecnológicos, não são utilizados para a inclusão deles nas aulas remotas, como já foi explicitado antes nas falas dos professores. A análise desses dados quantitativos demonstra que, na percepção dos professores, um percentual bastante significativo de escolares não está acessando devidamente as aulas, da mesma maneira que não há interação com os seus colegas, o que suscita reflexões sobre se esta forma de ensino ao invés de contribuir no desenvolvimento dos escolares não está os excluindo mais ainda do processo educativo.

O ensino remoto não atinge a todos, implantado de forma acrítica, como colocado por Freitas (2020), o ensino remoto se constitui uma farsa, um erro, pois não

substitui a escola, além disso as condições de acesso das crianças a esse tipo de ensino são precárias, em que muitas vezes, há apenas um celular de baixa qualidade, em uma rede de baixa qualidade e o seu uso tem que ser distribuído entre vários membros da família. Tais afirmações são corroboradas por Maciel da Silva, Machado e Grosso da Fonseca (2021) que consideram ainda que o ensino remoto não oferece nas aulas de Educação Física, o que são propiciadas nas aulas presenciais: as atividades práticas e as interações sociais, que são de extrema importância para a aprendizagem e a inclusão das pessoas com deficiência. O distanciamento social, embora necessário, constituiu-se um grande obstáculo para o processo de ensino aprendizagem a todos os escolares, e em especial aos que possuem alguma deficiência, pois o contato e a presença física são primordiais para o seu desenvolvimento. Um dado importante, que merece ser destacado, diz respeito aos professores auxiliares, mais de 60% dos participantes responderam não possuir esse tipo de colaboração nas aulas remotas e os que possuem, responderam que 66,66% dos escolares nunca interagem ou pouco interagem com esses profissionais. Vale ressaltar que a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência incumbe ao poder público oferecer profissionais de apoio escolar. (BRASIL, 2015).

Perguntado aos participantes, de acordo com a sua percepção, sobre o quanto os escolares com deficiência compreendem os objetivos das aulas propostas, verificou-se que 34,88% compreendem bastante, 41,86% compreendem em partes e os que nunca compreendem ou têm pouca compreensão somados, totalizaram 23,26%, sendo que o menor percentual se refere àqueles que nunca compreendem. Considera-se, portanto, que apesar da pouca interação, os escolares que estão participando das aulas remotas, compreendem o que os professores estão apresentando como conteúdo.

Com a finalidade de examinar se os recursos tecnológicos para apresentação dos conteúdos aplicados para as turmas eram os mesmos dos escolares com deficiência, atendendo suas especificidades, obteve-se as seguintes respostas:

Tabela 6 – Uso de recursos tecnológicos

| Recursos Tecnológicos | n | % |
|--------------------------------|----------|----------|
| Não faço uso | 02 | 8,30 |
| Adapto a maior parte das vezes | 09 | 37,50 |
| Adapte algumas vezes | 07 | 29,20 |

| | | |
|----------------------|-----------|---------------|
| Não precisei alterar | 06 | 25,00 |
| Total | 24 | 100,00 |

Fonte: tabela construída pela pesquisadora.

Observa-se na tabela 6 que a maior parte dos professores adaptou os recursos tecnológicos para atender às especificidades dos escolares (37,50%) e apenas dois professores responderam não fazer uso de recursos tecnológicos, correspondendo a 8,30%.

As adaptações são necessárias para atender às especificidades em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que em seu artigo 59 assegura aos educandos, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” Ademais, para que se consiga realmente um bom retorno é imprescindível realizar todas as adaptações, especialmente no ensino remoto, que nesse momento de pandemia tem se apresentado muito difícil para todas as pessoas.

Para verificar como estava transcorrendo a inserção dos escolares nas aulas de Educação Física no contexto da pandemia, buscou-se saber se os recursos tecnológicos estavam contribuindo no aprendizado dos escolares, quais os motivos de ausência nas aulas, se a participação nas aulas estava sendo efetiva no ensino remoto e quais as percepções dos professores sobre esse tipo de ensino.

Analisou-se as narrativas dos professores em que foram identificadas 142 unidades de registros, distribuídas em 04 categorias. Bardin (2011) sugere que a escolha das unidades de registro e de contexto devem ter relação com os objetivos do que se propõe a analisar. Na presente pesquisa optou-se pela análise categorial temática, através de frases extraídas das respostas dos participantes tendo como recorte o sentido de cada frase. Utilizou-se o modelo elaborado por Oliveira (2008):

Quadro 3 – Frequência da participação, motivos de ausência, recursos tecnológicos e percepções dos professores sobre o ensino remoto. (Continua)

| COD | TEMAS | UR | | CATEGORIAS | UR | |
|-----|---------------------|----|---|------------|----|---|
| | | n | % | | n | % |
| | Motivos de ausência | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|--|-----|-------|--|-----|-------|
| 1 | Falta acesso aos recursos tecnológicos | 20 | 14,08 | AUSÊNCIA NO ENSINO REMOTO | 42 | 29,58 |
| 2 | Desconhece a ausência | 06 | 4,23 | | | |
| 3 | Preferência por atividades impressas | 09 | 6,34 | | | |
| 4 | Ausência da família | 07 | 4,93 | | | |
| Recursos e Metodologias | | | | | | |
| 5 | Facilita Avaliação | 02 | 1,41 | CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS (Positivos e Negativos) | 34 | 23,94 |
| 6 | Desenvolvimento de atividades | 05 | 3,52 | | | |
| 7 | Facilita a Aprendizagem | 08 | 5,64 | | | |
| 8 | Facilita interação/inclusão | 08 | 5,64 | | | |
| 9 | Auxilia a família | 04 | 2,81 | | | |
| 13 | Positivo | 05 | 3,52 | | | |
| 14 | Negativo | 02 | 1,41 | | | |
| Presença dos escolares | | | | | | |
| 10 | Não participa | 21 | 14,79 | PARTICIPAÇÃO NO ENSINO REMOTO | 39 | 27,46 |
| 11 | Participa | 10 | 7,04 | | | |
| 12 | Interação | 08 | 5,64 | | | |
| Experiência no ensino remoto | | | | | | |
| 15 | Desafiadora | 08 | 5,64 | PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO | 23 | 16,2 |
| 16 | Boa/Excelente | 03 | 2,11 | | | |
| 17 | Difícil | 07 | 4,93 | | | |
| 18 | Falta interação Prof X aluno | 05 | 3,52 | | | |
| Conteúdos apresentados | | | | | | |
| 19 | Atividade física na pandemia | 01 | 0,70 | CONTEÚDOS | 04 | 2,82 |
| 20 | Cultura corporal | 01 | 0,70 | | | |
| 21 | Esportes paralímpicos | 01 | 0,70 | | | |
| 22 | Alongamentos/treino funcional | 01 | 0,70 | | | |
| | Total | 142 | 100 | | 142 | 100 |

Fonte: quadro construído pela pesquisadora.

No quadro 3, observou-se que a categoria ausência no ensino remoto apresentou 04 unidades de contexto e 42 unidades de registros correspondendo a 29,58%, ou seja, aproximadamente 30% das unidades de registro se reportaram à ausência dos escolares com deficiência no ensino remoto por vários motivos, sendo que a falta de acesso aos recursos tecnológicos constituiu-se o principal, algo previsível, pois o distanciamento social afetou diretamente a renda de milhares de trabalhadores e trabalhadoras no Brasil.

O parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 5/2020, que versa sobre o calendário escolar no período da pandemia destacou que deixar os alunos sem a aula presencial poderia acarretar prejuízos à aprendizagem bem como evasão e abandono, daí a importância de se garantir minimamente uma carga horária que contemplasse aos escolares, extensivo também à modalidade educação especial em que os municípios deveriam assegurar atendimento educacional especializado, articulação com as famílias e garantia de acessibilidade. Tais recursos segundo as narrativas dos professores não foram viabilizados, trazendo impactos negativos e mais desigualdades na aprendizagem desses indivíduos.

O uso dos recursos tecnológicos para facilitar a aprendizagem dos escolares com deficiência, categorizado como contribuição dos recursos correspondeu a 23,94%, que de acordo com as narrativas dos professores foram importantes para o processo de integração, interação e inclusão:

“São muitos os meios digitais para integrar os alunos com necessidades especiais” (PROF22).

“Acredito que os recursos tecnológicos sejam uma forma de diminuir o impacto causado pela distância e a falta de contato direto entre professor em aluno” (PROF14).

“O aluno terá uma interação com o professor e seus colegas, além de contribuir para aprendizagem e o aluno desenvolver o seu intelecto” (PROF2).

“As aulas com imagens visuais e vídeos muitas vezes faz com o que aluno interaja mais” (PROF23).

Apesar das narrativas dos professores trazerem contribuições positivas sobre os recursos tecnológicos, vale destacar, que não foram aplicáveis a todos os escolares com deficiência, sendo especificado para aqueles que possuíam deficiência intelectual leve e com autonomia para acessar tais recursos:

“Com exceção dos alunos com deficiência intelectual leve que sozinhos

conseguem acessar aos links das atividades” (PROF20).

“Como a deficiência é intelectual e o aluno tem as capacidades físicas bem assistidas: dificuldade nenhuma” (PROF12).

“Acho muito bom, meu aluno não tem nenhuma dificuldade com o ensino remoto e consegue realizar todas atividades” (PROF13).

Quanto à participação dos escolares, o quadro 3 demonstra que nesta categoria 14,79% não participa das aulas de Educação Física remotas e que há pouca interação entre os que participam, correspondendo a 5,64%. O que foi apresentado nas narrativas dos professores quanto à falta de acesso aos recursos tecnológicos como uma das principais justificativas para a ausência nas aulas remotas estão evidenciadas em pesquisas que indicam que milhões de residências no Brasil não possuem internet e nem aparelhos adequados que possibilitem participar de aulas online. Havendo necessidade de se direcionar políticas públicas para “garantir o acesso à internet como um direito relevante na contemporaneidade.” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p.08).

Por último, a categoria percepções sobre o ensino remoto traz nas narrativas dos participantes sobre como a inserção dos escolares com deficiência tem se dado na prática. O desafio dessa modalidade de ensino somados com as dificuldades e a falta de contato físico com os escolares representam 14,09% e apenas 2,11% consideram que está sendo bom ou excelente (quadro 3). Destarte, todas as tentativas da legislação em assegurar aos escolares com deficiência um ensino de qualidade, na prática, de acordo com os participantes da pesquisa, este não está se dando a contento. Apesar da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantirem a educação como um direito de todos, sabe-se que grande parte da população brasileira ainda está distante dessa realidade e que diante de um evento atípico como a pandemia da COVID-19, em que o ensino passou a ser remoto, houve sérios prejuízos ao acesso e à aprendizagem.

Freitas (2020) considera que a escola não é um prédio vazio, ela é feita das relações estabelecidas entre os alunos, entre os alunos e professores, entre os gestores, isto é, a escola é feita das relações e interações entre todos aqueles que a frequentam, e essa troca mútua contribui para o desenvolvimento de cada pessoa envolvida. Mesmo considerando esse momento em que o distanciamento se fez necessário e de não ter sido possível um preparo em tempo hábil para que as escolas

se organizassem e planejassem como seria realizado o ensino remoto, faz-se necessário que os métodos sejam repensados e alternativas e ações concretas para que todas as pessoas possam ter igualdade no acesso à educação sejam implementadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa surgiu a partir de uma inquietação sobre como o ensino da Educação Física estava sendo realizado a escolares com deficiência, no contexto da pandemia da COVID-19. Apresentou como objetivo geral investigar a inserção dos escolares com deficiência durante as aulas de Educação Física, na rede de ensino municipal da cidade de João Pessoa, cujo recorte abrangeu os anos finais do ensino fundamental. Constatou-se que o objetivo geral foi atingido pois os resultados possibilitaram demonstrar, através das respostas dos participantes às perguntas fechadas, as características gerais a exemplo do sexo, faixa etária, tipos de deficiências, entre outros, além disso, verificou-se através de suas narrativas a baixa participação desses escolares nas aulas e atividades da disciplina, cujo principal fator apontado foi a falta de acesso aos recursos tecnológicos que permitiriam essa inserção, além da falta de apoio da família.

Os objetivos específicos foram atendidos permitindo-se traçar o perfil dos professores, os motivos da ausência dos escolares às aulas remotas de Educação Física e a compreensão do quanto foi desafiador para os professores realizar essas aulas com qualidade. Portanto, confirmou-se a hipótese de que no contexto da pandemia era esperada a redução da participação dos escolares e a precariedade dos recursos tecnológicos para sua inserção.

Na metodologia, para alcançar os objetivos da pesquisa, buscou-se, através de um questionário online direcionado aos professores dos anos finais do fundamental, respostas sobre a caracterização dos escolares com deficiência, os recursos existentes na escola, os métodos utilizados para a comunicação e a frequência e participação desses indivíduos nas aulas remotas. Utilizou-se a análise de conteúdo categorial temática e a partir das narrativas dos professores essas questões foram contempladas. Percebeu-se algumas limitações e dificuldades para a realização da pesquisa, embora, tenha havido um esforço para atingir 100% dos professores: todos foram contatados via a mídia digital *whatsapp*, mais da metade deles não atendeu à solicitação da pesquisadora, além disso, muitas questões importantes aos objetivos da pesquisa deixaram de ser respondidas, e por esse motivo foram excluídos, comprometendo um resultado mais próximo do real. Indubitavelmente, realizar esse

tipo de pesquisa de modo presencial traria resultados mais fidedignos, o que não fora possível devido ao distanciamento social.

A pandemia da COVID-19, de maneira atípica e inesperada, surpreendeu as escolas que tiveram que implantar uma modalidade de ensino remoto no improviso e sem muito planejamento. Para os professores de Educação Física foi um grande desafio. Ao traçar o perfil desses professores, constatou-se uma lacuna na sua formação inicial e continuada para a Educação Física especial, sendo fundamental, portanto, que os cursos de Educação Física contemplem mais disciplinas nessa área, e de posse desse conhecimento seja possível encontrar caminhos e formas para promover a verdadeira inclusão dessas pessoas.

Esse é um tema bastante importante e merece atenção de todos. Por muito tempo esses indivíduos foram invisibilizados e, por mais que seus direitos estejam garantidos pela vasta legislação existente no Brasil, ainda persiste essa invisibilidade, tanto pelas barreiras arquitetônicas quanto pelas atitudes preconceituosas, decerto. Sendo a escola um espaço democrático, deve propiciar a todos indistintamente uma educação que contemple a socialização, acessibilidade, bem-estar e, principalmente, a humanidade.

REFERÊNCIAS

- BAGNARA, I. C; FENSTERSEIFER, P. E. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. 2018. Publicado por Elsevier Editora Ltda. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/94m6NnHcSRG3tDNgXSSsxBL/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2011.
- BARRETO, S. J; ZOBOLI, F. Da Psicomotricidade à Educação Motora: Aspectos Psicopedagógicos do Jogo. *In*: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: Conhecimento e Saber Escolar**. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2009.
- BARROS *et al.* **Análise de dados em saúde**. 3ª edição revisada e ampliada do livro análise de dados em atividade física e saúde. Londrina. PR: midiograf. 2012.
- BIEDRZYCKI, B. P. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Porto Alegre: SAGAH, 2020. Livro. ISBN 978-65-5690-066-7. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556900667/pageid/1>. Acesso em: 1 nov. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 23 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Porto Alegre, julho de 1996. 140 páginas.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Editora do Brasil/S.A.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 24 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110328.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Comissão Nacional. Relatório de Atividades**. 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 maio. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 05, de 28 de abril de 2020**. 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. 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. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2021.

BRASIL. Portaria n 188, de 03 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 27 de out. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 9 jun.2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, setembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **BNCC**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor. CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 15 nov. 2021.

DARIDO, C.S. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/ed%20fisica/20.%20EF%20na%20Escola%20quest%F5es%20e%20reflex%F5es.pdf>. Acesso em: 27 de out. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2021.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES. 1975. Artigo 6. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

FALKENBACH, A. P. *et al.* A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.37-53, maio/agosto de 2007. Acesso em: 27 out. 2021.

FERREIRA, L. E; CATALDI, C. L. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 48 | p. 79-94 | jan./abr. 2014. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 27 de out. 2021.

FREITAS, L. C. IV WEBINÁRIO. **Semeando práticas pedagógicas humanizadoras**. Desafios do trabalho educativo no processo de retomada das aulas2020.Vídeo (1:33:25). Publicado pela Secretaria de Educação. Estância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EpK6CbE6lQY&t=1502s>. Acesso em: 10 out. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, M. **As “invisibilidades” da pessoa com deficiência**. Itu. Opinião. 22 de novembro de 2012. Disponível em: <https://www.itu.com.br/cultura/noticia/marta-gil->

as-invisibilidades-das-pessoas-com-deficiencia-20121017. Acesso em: 18 de out. 2021.

IBGE. **Conheça o Brasil – População. Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em 1 de nov. 2021.

LIMA, P. S; DUARTE, T. O. Educação Inclusiva em tempos de ensino remoto: o que nos dizem os professores? **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 14, p. 1-12, maio, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9913/9718>. Acesso em :1 nov. 2021.

MACIEL DA SILVA, C., MACHADO, R., & GROSSO DA FONSECA, D. (2021). Educação física e aulas remotas: um olhar para o trabalho com alunos com deficiência em escolas do Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, 24. <https://doi.org/10.5216/rpp.v24.66039>. Acesso em 27 out. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em 27 out. 2021.

MAHONEY, A. A. Contribuições de Henri Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. *Psicologia da Educação*. **EDUC**, v. 1, n.7/8, p. 9-28, 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42854>. Acesso em 27 out. 2021.

MELLO, A.G.de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Revista Ciência e saúde coletiva** 21 (10). Out 2016. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em 9 de out. 2021.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em 15 out. 2021.

OLIVEIRA, D. C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/dez; 16(4):569-76. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-512081>. Acesso em: 15 out. 2021.

OMS. Organização Mundial da saúde. **Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 13 out. 2021.

PROCÓPIO, I. V; FREGUGLIA, R. S. da. **Apostila do minicurso microdados com o uso do stata**. Universidade Federal de Juiz de Fora. ECONS. 2013. Disponível

em: <https://www.ufjf.br/econs/files/2010/05/Apostila-Microdados-com-o-uso-do-Stata-Econs2013.pdf>. Acesso em 27 out. 2021.

REIS, E. A; REIS, I. A. **Análise Descritiva de Dados**. Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto de Ciências Exatas. Departamento de Estatística. 1ª Edição – junho/2002. Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf>. Acesso em 1 nov. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SILVA, J. J.; SOUTO, E. C. A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de Educação Física. **Revista Educação Especial** | v. 28 | n. 51 | p. 181-192 | jan./abr. 2015. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA. Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada – A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo – CEDAS, 1987. 470 páginas.

SILVEIRA, J. da.; SERON, B. B. Inserção de escolares com deficiência nas aulas de Educação Física: percepções dos professores de Educação Física das escolas da Rede Municipal de Florianópolis. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**. Campinas: SP, v. 17, e019041, p.1-19, 2019. ISSN: 1980-9030. Acesso em: 1 abr. 2021.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte**. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por. Acesso em: 20 maio. 2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 out. 2021.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Caro/a participante,

A estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física, Maria do Perpetuo Socorro Campos Fernandes, da Universidade Federal da Paraíba, pretende realizar um estudo que traz como **objetivo geral**: caracterizar a inserção dos escolares com deficiência durante as aulas de Educação Física, na rede de ensino municipal da cidade de João Pessoa, durante a pandemia do COVID-19 e como **objetivos específicos**: caracterizar os escolares com deficiência e seus professores de Educação Física das escolas da rede municipal de João Pessoa do ensino fundamental II; identificar as razões de ausência dos escolares com deficiência nas aulas de Educação Física no ensino remoto; compreender, por meio da percepção do professor de Educação Física, como ocorre a participação dos escolares com deficiência no ensino remoto. Solicitamos a sua colaboração para participar da coleta dos dados através de um questionário via *google forms* contendo questões fechadas e abertas, também é solicitada a sua autorização para que os dados possam constar em uma monografia de conclusão de graduação em Educação Física. Além disso, pedimos autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que os benefícios do estudo serão elevados e sua relevância reside na discussão acerca do tema e na importância de conhecer o ponto de vista dos professores de Educação Física sobre a inserção dos escolares com deficiência no contexto atual de pandemia, o que poderá acarretar mudanças metodológicas e reflexões sobre o assunto, além de contribuir para o crescimento de pesquisas nesta área.

Os riscos da pesquisa serão mínimos e podem estar relacionados com possíveis constrangimentos ao responder ao questionário que serão minimizados pela pesquisadora na coleta de dados através de orientações aos participantes, colocando-

se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Testemunha

Contato com o/a Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador Maria do Perpetuo Socorro Campos Fernandes – Telefone (83) 98819 8780. Endereço: Castelo Branco, s/n. Campus Universitário. Departamento de Educação Física ou Comitê de Ética em Pesquisa do CCS – UFPB

Endereço: Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 - (83) 3216 7791

Atenciosamente,

Assinatura do/a Pesquisador (a) Responsável

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE A INSERÇÃO DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este questionário tem como objetivo identificar, através da percepção dos professores de Educação Física, como se encontra o cenário atual do Município de João Pessoa, referente a inserção de escolares com deficiência nas aulas de Educação Física durante o período da Pandemia do COVID-19. Sua participação será de extrema importância para a efetividade deste estudo. Desde já agradeço.

Informações pessoais do estudante

Sexo: () Masculino () Feminino Idade: ____ anos.

Quanto ao tipo de deficiência: () Física () Auditiva () Visual

() Intelectual () Múltipla () TEA () Não sei responder

1. Quanto à frequência nas aulas no período remoto

() Nunca vem () Pouco frequente () Frequente () Muito frequente

Caso a resposta seja “pouco frequente” ou “nunca vem”, saberia responder o motivo da ausência?

2. O escolar possui dispensa das aulas?

() Sim () Não

Caso a resposta seja sim, saberia responder o motivo?

3. Quanto à interação com os colegas durante as aulas de Educação Física

() Nunca interage () Interage em partes da aula

() Pouca interação () Interage bastante

4. Quanto à interação com o professor durante as aulas de Educação Física

() Nunca interage () Interage em partes da aula

() Pouca interação () Interage bastante

5. Quanto à interação com o professor auxiliar durante as aulas de Educação Física

() Nunca interage () Interage em partes da aula

() Pouca interação () Interage bastante

6. Na sua percepção, quanto o aluno consegue compreender os objetivos propostos em aula?

- Nunca compreende Compreende em partes
 Pouca compreensão Compreende bastante

7. Você aborda o termo “deficiência” nas suas aulas? Se sim, como?

8. O aluno realiza atividades fora aquela programada para o restante da turma, durante a aula?

- Nunca Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Sempre

9. Comente o que você pensa sobre a participação deste aluno na sua aula, ressaltando as dificuldades e facilidades para a participação deste.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: Percepções dos professores de Educação Física das escolas da rede municipal de João Pessoa

Pesquisador: Elaine Cappellazzo Souto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50266621.9.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciência da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.932.479

Apresentação do Projeto:

ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: Percepções dos professores de Educação Física das escolas da rede municipal de João Pessoa

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo, de cunho exploratório, com delineamento transversal, em que será aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, a realizar-se através do google forms com os professores de Educação Física da rede municipal de ensino, cujas turmas possuam alunos(as) com deficiência.

Objetivo da Pesquisa:

Caracterizar a inserção dos escolares com deficiência durante as aulas de Educação Física, na rede de ensino municipal da cidade de João Pessoa, durante a pandemia do COVID-19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

DE ACORDO COM OS AUTORES: Os riscos da pesquisa serão mínimos e podem estar relacionados com possíveis constrangimentos ao responder ao questionário que serão minimizados pela pesquisadora na coleta de dados através de orientações aos participantes, colocando-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Benefícios: Os benefícios do estudo serão elevados e sua relevância na discussão acerca do tema e na importância de conhecer o ponto de vista dos professores de Educação Física sobre a inserção dos escolares com deficiência no contexto atual de pandemia, o que poderá acarretar mudanças

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.932.479

metodológicas e reflexões sobre o assunto, além de contribuir para o crescimento de pesquisas nesta área

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está estruturada e apta a seguir

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OS termos foram apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não houve pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1769849.pdf | 28/07/2021 13:40:33 | | Aceito |
| Outros | questionariocoletadedados.pdf | 27/07/2021 20:40:16 | MARIA DO PERPETUO SOCORRO CAMPOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projetodepesquisa.pdf | 26/07/2021 19:32:29 | MARIA DO PERPETUO SOCORRO CAMPOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 26/07/2021 19:08:15 | MARIA DO PERPETUO SOCORRO CAMPOS | Aceito |
| Cronograma | cronogramaatividades.pdf | 26/07/2021 19:02:42 | MARIA DO PERPETUO SOCORRO | Aceito |

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.932.479

| | | | | |
|--|----------------------------------|------------------------|---|--------|
| Cronograma | cronogramaatividades.pdf | 26/07/2021 19:02:42 | FERNANDES | Aceito |
| Orçamento | orcamentofinanceiro.pdf | 26/07/2021 14:58:24 | MARIA DO PERPETUO SOCORRO CAMPOS | Aceito |
| Declaração de concordância | certidao_DEF_projeto_socorro.pdf | 23/07/2021 08:37:31 | Elaine Cappellazzo Souto | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Anuencia_prefeitura.pdf | 23/07/2021 08:32:39 | Elaine Cappellazzo Souto | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderostoassinada.pdf | 21/06/2021 10:40:09 | Elaine Cappellazzo Souto | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 26 de Agosto de 2021

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA PARAÍBA DE JOÃO PESSOA

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a estudante **MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO CAMPOS FERNANDES**, matrícula UFPB 20170201902, do curso de **Licenciatura em Educação Física**, desenvolva o seu projeto de pesquisa do TCC, intitulado: **ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA**, nas escolas que atendem aos Anos Finais do Ensino Fundamental, sob a orientação da Profa. Elaine Cappellazzo Souto, do Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cujo objetivo geral do estudo é: caracterizar a inserção dos escolares com deficiência durante as aulas de Educação Física, na rede de ensino municipal da cidade de João Pessoa, durante a pandemia do COVID-19. E os objetivos específicos são: descrever o perfil dos escolares com deficiência e seus professores de Educação Física das escolas da rede municipal de João Pessoa no ensino fundamental II; Identificar as razões de ausência dos escolares com deficiência nas aulas de educação Física no ensino remoto; compreender, por meio da percepção do professor de Educação Física, como ocorre a participação dos escolares com deficiência no ensino remoto. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Anexo à relação das escolas que atendem aos Anos Finais do Ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino, com o contato dos respectivos gestores(as).

João Pessoa, 20 de Julho de 2021.


Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação