

**INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR:  
desafios enfrentados pelos professores de educação física antes e durante a pandemia da COVID-19**

**INCLUSION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN REGULAR SCHOOLS:  
challenges faced by physical education teachers before and during the COVID-19 pandemic**

Victor Barbosa Ribeiro<sup>1</sup>  
Laís Almeida Mascarenhas<sup>2</sup>  
Andressa Stephanie Fernandes Silva<sup>3</sup>  
Rafael de Menezes-Reis<sup>4</sup>  
Gislaine Satyko Kogure<sup>5</sup>  
Arthur Zecchin<sup>6</sup>

**RESUMO**

O presente estudo investigou a realidade de nove professores de educação física escolar, recrutados pelas redes sociais Facebook e Instagram, buscando entender a visão deles sobre a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física escolar antes e durante a pandemia da COVID-19. Um questionário semiestruturado foi desenvolvido com o objetivo de avaliar questões relacionadas à caracterização do participante do estudo e sua formação; seu olhar sobre o estudante atendido; o apoio pedagógico e o ambiente escolar; a acessibilidade, espaço físico e materiais e a educação física escolar durante a pandemia. O questionário foi aplicado via plataforma LimeSurvey e os dados foram analisados via estatística descritiva. Os resultados indicaram que há um descuido no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, que vai desde a falta de segurança dos profissionais pesquisados em trabalhar suas aulas com adaptações para estudantes com NEE, à falta de apoio da escola bem como de profissionais especializados para dar o suporte necessário, a falta de estrutura física e de materiais adaptados para a construção de ambiente mais propício ao estudante. Conclui-se que novas ofertas de capacitação, bem como melhora na estrutura das escolas e do apoio delas por

---

<sup>1</sup> . Docente do Instituto Federal de São Paulo, campus Jacareí; Doutor em Ciências da Saúde (Programa: Ginecologia e Obstetrícia) – FMRP-USP; Mestre em Ciências Biológicas (Programa: Fisiologia) – FMRP-USP; Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de EAD – UFF; Especialista em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva – IFTM; Especialização em Treinamento Esportivo – EEFERP-USP; Graduado em Pedagogia – UNIFRAN; Graduado em Educação Física – UFVJM; Graduado em Fisioterapia – UFVJM

<sup>2</sup> Licenciatura em Pedagogia, campus Jacareí. Especialização em andamento em Educação Física, Escola e Sociedade – Faculdade Phorte.

<sup>3</sup> Licenciatura em Pedagogia, campus Jacareí; Especialista em Psicopedagogia Institucional - Faculdade São Luís.

<sup>4</sup> Docente da Universidade Federal do Amazonas, Câmpus Coari; Doutor e Mestre em Ciências da Saúde Aplicadas ao Aparelho Locomotor – FMRP-USP; Especialista em Treinamento Esportivo – EEFERP-USP; Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de EAD – UFF; Graduado em Fisioterapia – UFVJM.

<sup>5</sup> Professora da prefeitura de Ribeirão Preto; Mestra, Doutora e Pós Doutora em Ciências da Saúde (Programa de Ginecologia e Obstetrícia) - FMRP-USP; Pós-Graduação *Lato Sensu* em Pedagogia Universitária - UFTM; Especialista em Bases Fisiológicas e Biomecânicas do Ex. Físico - UNIFRAN; Especialista em Ginástica Especial Corretiva - FMU; Aperfeiçoamento em Formação Inicial e Continuada (FIC) Educação Especial e Inclusiva - IF SUL DE MINAS; Aperfeiçoamento em Acessibilidade na Atividade Física Escolar. - UFJF; Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física – UNAERP.

<sup>6</sup> - Doutor em Ciências da Saúde (Programa Reabilitação e Desempenho Funcional); Mestre em Ciências da Saúde (Programa Ginecologia e Obstetrícia); Especialista em Treinamento Esportivo (EEFERP-USP); Licenciatura em Educação Física pela Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista FESB e Bacharel em Educação Física pela Universidade Amparense Uni.

meio de reuniões e contratações de profissionais auxiliares é de suma importância para melhorar o atendimento aos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Educação física escolar; Ensino remoto; Covid 19.

## **ABSTRACT**

The present study investigated the reality of nine school physical education teachers, recruited by the social networks Facebook and Instagram, seeking to understand their view on the inclusion of students with specific educational needs in school physical education classes before and during the COVID-19 pandemic. A semi-structured objective was developed with the aim of evaluating issues related to the participant action of the study and its formation; his gaze on the student served; pedagogical support and the school environment; accessibility, physical space and materials and school physical education during the pandemic. The was applied via the LimeSurvey platform and the data were analyzed via descriptive statistics. The results indicate that there is a specialized security student attendance, which ranges from a need for training with specialized professionals to research on attendance needs, with specific needs of school support students, such as needs of specialized security professionals. to provide the necessary support, the lack of physical structure and materials adapted to the construction of a more favorable environment for the student. It is concluded that the new training offers, as well as the support of the same structuring of schools and hiring of meeting assistants and hiring of professionals is of paramount importance to improve student service.

**Keywords:** Inclusive education; School physical education; Remote teaching; Covid-19.

## **INTRODUÇÃO**

No fim do século XX, buscas importantes por acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência aconteceram. Algumas delas ocorreram a partir de 1990, na Conferência Mundial de Jomtien, onde se instituiu a Declaração Mundial de Educação para Todos pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO, 1990) e, posteriormente, em 1994, através da Declaração de Salamanca, onde foi defendido o direito de as pessoas com necessidades educacionais especiais terem acesso às escolas comuns (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Neste documento, fica evidente a necessidade de adequação pedagógica no intuito de promover o desenvolvimento escolar de todos, integrando as necessidades individuais de cada um e marcou como a primeira vez em que se enxerga a escola como meio mais eficaz para combater a discriminação, a fim de criar uma sociedade mais acolhedora e inclusiva. Ela traz em seu texto os princípios e planos de ação para a implementação da educação inclusiva, transformando, gerando espaço e avanço na implementação de políticas públicas de inclusão (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A partir dos anos 90, na Conferência Mundial de Jomtien, onde se instituiu a Declaração Mundial de Educação para Todos pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO, 1990), uma luta se iniciou por parte dos deficientes para terem o acesso a espaços de educação formal como os demais membros que compõem a sociedade, uma vez

que, apesar de estarem inseridos no contexto educacional, deveriam ter os mesmos direitos de aprendizagem, partindo do conceito de equidade, oferecendo igualdade de oportunidades de aprenderem independente de suas necessidades.

Com relação ao Brasil, os últimos 30 anos foram produtivos no que tange ao avanço na redação da sua legislação envolvendo pessoas com necessidades educacionais especiais. Cabe destacar que, de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a qual dispõe, em seu art. 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Essa lei dispõe, em seu art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Para garantir o direito igualitário, algumas leis foram criadas, dentre elas, é possível observar o artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Este, além de apontar claramente sobre o dever do Estado em prover a educação mediante uma série de garantias, também traz que é necessário atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Adicionalmente, outras leis foram sendo instituídas ao longo dos anos, como, por exemplo, a Lei nº 7.853/1.989 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência; Lei nº 8.069/2000 (BRASIL, 2000), que traz o Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais recentemente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Lei nº 13.409, de 28/12/2016 (BRASIL, 2016), para dispor sobre a reserva de vaga para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Ainda que determinados aspectos sejam garantidos por lei, existe uma série de condições que limitam a acessibilidade das pessoas com deficiência ao ambiente escolar (WATAKABE, 2014). Watakabe (2014), por exemplo, encontrou em seu estudo diversos depoimentos relacionados à falta de tecnologias assistivas, bem como dificuldades de locomoção, tais como falta de acessibilidade no trajeto e inadequação dos meios de transporte. Além disso, houve relatos sobre a importância da assistência e apoio familiar. Cabe salientar

que grande parte da amostra dos participantes desse estudo foi composta por deficientes físicos. Considerando a conjuntura do espaço físico interno da instituição educacional como um todo, Andrade e Monte (2020) apontaram, ao investigar sobre políticas de promoção da acessibilidade e inclusão em uma instituição pública federal, que, apesar de esforços, faz-se necessária atenção especial referente à manutenção de mobiliários e da parte arquitetônica e à informação.

De um modo geral, uma escola é composta de pátio, corredores, quadras, cantina, dentre outros, e, dessa maneira, todo o espaço precisa ser inclusivo, a partir de adaptações realizadas (SOUZA *et al.*, 2020). No que tange à disciplina de educação física escolar, não só a quadra como também todo o acesso a ela deve sofrer todas as adaptações necessárias, do contrário, barreiras são criadas e acabarão promovendo a exclusão social e, conseqüentemente, dificultarão a sensação de pertencimento por parte desses estudantes (SOUZA *et al.*, 2020).

Sendo assim, os fatores para que uma inclusão seja bem-sucedida vão além do aluno com deficiência presente, incluem que as suas especificidades exigem que as atividades realizadas sejam diferenciadas, mas que proporcionem a experiência e atinjam os objetivos que aquele indivíduo é capaz de realizar.

Segundo Pedrinelli e Verenguer (2013) *apud* Greguol, Malagodi e Carraro (2018):

Ao longo do tempo, a forma como professores de Educação Física escolar percebem a atuação com alunos com deficiência tem se modificado de maneira profunda. Há pouco mais de duas décadas, trabalhar com atividades físicas para essa população era visto como uma tarefa exclusiva de fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais.

Mesmo em meio às dificuldades, é preciso que o professor tenha ciência do seu papel dentro da escola, pedagógico e político, uma vez que, por meio de suas ações, ele é capaz de ultrapassar os limites impostos e oportunizar novos caminhos para os educandos e sua aprendizagem, sejam eles com ou sem deficiência (BOCCHINI; MALDONADO, 2014).

No atual cenário em que vivemos, no qual o mundo foi assolado pela pandemia da COVID-19, várias estruturas na sociedade sofreram mudanças, e a educação não seria diferente, senão, a mais afetada. Após o primeiro ano da pandemia, ficou clara a importância de se entender como os professores e, neste caso, destaquem-se os professores de educação física escolar e pedagogos que atuam com práticas corporais nas escolas, executaram seu trabalho para que a disciplina de educação física acontecesse. Além disso, avaliar como o

docente enxerga as ações pedagógicas de inclusão antes e com as aulas acontecendo de forma remota.

Sendo assim, o presente trabalho teve a intenção de extrapolar os limites da sala de aula e do ambiente estrutural da escola. Parte-se do pressuposto da inclusão nas aulas de educação física, indo além da facilitação do acesso e da questão legal que determina como a inclusão deve acontecer, mas que conflitua com os aspectos reais do dia a dia na escola. Portanto, em um momento marcado por tantos problemas sociais, este estudo teve como objetivos entender as dificuldades e limitações dos professores antes e durante o ensino remoto/pandemia da COVID-19, com relação ao espaço físico para atuação profissional, adequação e disponibilização de material pedagógico, questões relacionadas à formação acadêmica e valorização profissional e sobre apoio pedagógico especializado. Adicionalmente, objetivou verificar quais estratégias de sucesso adotadas por esses profissionais, com intuito de promover ampla divulgação e popularização, de forma que os maiores beneficiados sejam os estudantes envolvidos.

## **METODOLOGIA**

A presente investigação trata-se de um estudo transversal, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de São Paulo sob o número do parecer 5.298.273. Esta pesquisa envolveu a participação de professores formados em licenciatura em Educação Física ou Pedagogia que atuassem na rede básica de ensino brasileira com estudante(s) que apresentassem necessidades educacionais especiais. Dessa forma, professores que atuassem em outros níveis de ensino foram excluídos. Um questionário semiestruturado (Anexo I) foi aplicado no formato *on-line* por meio da plataforma LimeSurvey para uma amostra de conveniência de 9 professores entre julho e setembro de 2021. Para tanto, o estudo foi divulgado por meio das redes sociais Facebook e Instagram e, a partir do interesse em participar, o professor informou seu e-mail e nome, que foram cadastrados internamente na plataforma LimeSurvey, sendo armazenados com total sigilo.

O estudo foi configurado para o modo anônimo, uma vez que nesse formato o banco de dados do cadastro de participante é diferente do banco de dados de respostas adquiridas, o que impossibilita a vinculação das respostas aos seus respondentes, permitindo ainda maior sigilo às respostas fornecidas. Após ser cadastrado, o participante recebeu em seu e-mail uma

cópia do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinada pelos pesquisadores, bem como ele era contemplado por extenso na tela inicial da pesquisa. Dessa forma, o participante somente era direcionado à pesquisa, caso concordasse com os termos apresentados e clicasse em participar do estudo.

Para análise dos resultados, foi utilizada estatística descritiva através da utilização do programa Excel do pacote Office 2010, para onde foram extraídos os dados. Eles foram tratados utilizando o percentual das variáveis qualitativas analisadas. Para a construção dos gráficos e das tabelas utilizou-se o programa Word do pacote Office 2010.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para início da descrição dos resultados, serão apresentados alguns dados de caracterização da amostra. No total, nove professores de educação física escolar, que afirmaram ministrar aulas para estudantes com algum tipo de deficiência, participaram deste estudo, sendo cinco do estado de São Paulo (55,6%), três de Minas Gerais (33,3%) e um do Amazonas (11,1%). Desses, cinco declararam ser do gênero feminino (55,6%) e quatro do gênero masculino (44,4%), com média de idade de  $36,1 \pm 6,2$ . Um dos participantes informou ter graduação (33,3%), quatro (44,5%) especialização, um (11,1%) mestrado e um (11,1%) doutorado, sendo que sete (77,8 %) apresentavam no momento da aplicação do questionário apenas a licenciatura em Educação Física e dois (22,2 %) em Educação Física e Pedagogia. Seis (66,7%) relataram trabalhar apenas como concursado em escola pública, dois (22,2%) em escola privada e um (11,1%) tanto em escola pública quanto privada. Dos nove participantes, dois (22,2%) informaram que ministravam aulas na Educação Infantil, quatro (44,4%) no Ensino Fundamental (1º ao 5º); quatro (44,4%) no Ensino Fundamental (6º ao 9º) e quatro (44,4%) no Ensino Médio.

Os professores foram questionados se cursaram alguma disciplina na grade curricular da graduação relacionada à inclusão, e oito (88,9%) deles responderam que sim enquanto um (11,1 %) não (Tabela 1). Os nomes das disciplinas citadas foram: ginástica adaptada, práticas pedagógicas adaptadas, educação física adaptada, atividades motoras para deficientes, pessoas com necessidades especiais (PNE) e educação física para portadores de necessidades especiais. Adicionalmente, apenas dois deles (22,2%) relataram terem feito curso adicional na área de inclusão, sendo que um deles é justamente o professor que relatou não ter tido a disciplina quando cursava a graduação (Tabela 1). Por outro lado, todos os demais, com exceção de um, relataram que pretendiam fazer cursos na área (Tabela 1).

Perguntas adicionais foram realizadas no intuito de entender alguns aspectos da profissão. A primeira delas foi com o objetivo de tentar avaliar se os professores se sentiam preparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Apenas um (11,1%) relatou que sim, enquanto seis relataram que nem sempre (66,7%) e dois mencionaram que não se sentem preparados (22,2%) (Tabela 1). Quando foram perguntados se eles se sentiam valorizados na profissão, três (33,3%) disseram que nem sempre, enquanto 66,7% disseram que não são valorizados (Tabela 1). Adicionalmente, quando questionados especificamente sobre se sentem que a disciplina de educação física escolar é considerada pela escola no mesmo nível de importância das demais disciplinas, apenas um (11,1%) informou que nem sempre, enquanto os demais (88,9%) afirmaram que sentem que a disciplina de educação física escolar não é tratada com o mesmo nível de importância das demais (Tabela 1).

**Tabela 1 – Aspectos profissionais e de formação (N = 9)**

Pergunta	Sim	Nem Sempre	Não
Cursou alguma disciplina durante a graduação que abordasse sobre como lidar com estudantes com necessidades educacionais especiais?	88,9%	—	11,1%
Realizou alguma formação após a graduação que abordasse sobre como lidar com estudantes com necessidades educacionais especiais?	22,2%	—	77,8%
Ainda pretende fazer algum curso que aborde sobre como lidar com estudantes com necessidades educacionais especiais?	88,9%	—	11,1%
Se sente preparado para atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais?	11,1%	66,7%	22,2%
Se sente valorizado na profissão?	33,3%	—	66,7%
Sente que a disciplina de educação física escolar é considerada pela escola no mesmo nível de importância das demais?	11,1%	—	88,9%

**Fonte: Construção própria (resultados do trabalho)**

Em seguida, as perguntas realizadas foram referentes ao perfil do estudante com necessidades educacionais especiais atendidos, em que poderiam sinalizar com mais de uma resposta. Todos os professores relataram atender estudantes com deficiência intelectual, três (33,3%) com deficiência visual/cego, dois (22,2%) com deficiência auditiva/surdo, cinco (55,5%) com deficiência motora, um (11,1%) com múltiplas deficiências.

Com relação à participação das aulas, oito (88,9%) dos professores afirmaram que, na maioria das vezes, seus alunos com necessidades educacionais especiais participavam das

aulas, enquanto apenas um (11,1%) afirmou que não (Tabela 2). Este informou que a falta de estímulos, a estrutura da escola (física e de materiais) e a falta de agentes escolares específicos para o acompanhamento ou auxílio ao professor inibem a inclusão. Para se conseguir garantir a inclusão, são necessárias adaptações em boa parte das vezes e por isso foram indagados se realizavam adaptações das atividades. Apenas três (33,3%) informaram que sim, quatro (44,5%) que nem sempre e dois (22,2%) informaram que não fazem (Tabela 2). Oito (88,9%) afirmaram que as atividades delegadas são sempre junto a todos os estudantes, enquanto um (11,1%) afirmou que nem sempre (Tabela 2).

**Tabela 2 – Participação e adaptação para os estudantes com necessidades educacionais específicas (N = 9)**

<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Nem Sempre</b>	<b>Não</b>
Os estudantes participam das aulas?	88,9%	___	11,1%
Você realiza adaptação das atividades?	33,3%	44,5%	22,2%
As atividades realizadas são sempre juntas aos demais estudantes?	88,9%	11,1%	0%

**Fonte: Construção própria (resultados do trabalho)**

Um grupo de perguntas foi realizado para avaliar o apoio da escola. Quatro professores (44,4%) afirmaram ter apoio da escola, enquanto quatro (44,4%) responderam que nem sempre e um (11,2%) afirmou não ter apoio da escola (Tabela 3). Em relação ao apoio do professor de atendimento educacional especializado, somente quatro (44,4%) relataram possuir, um (11,2%) nem sempre e quatro (44,4%) relataram não ter esse profissional na escola (Tabela 3). No quesito conhecer o laudo do estudante antes do início das aulas, dois (22,2%) relataram conhecer, enquanto sete (77,8%) relataram não conhecer ou que nem todos possuem. Quanto à presença do auxiliar de sala, somente um (11,1%) relatou ter esse apoio profissional, um (11,1%) nem sempre e os outros sete disseram não ter (77,8%) (Tabela 3). Quanto à presença do intérprete de libras, dos dois professores que relataram ter alunos com deficiência auditiva/surdos, um relatou ter acompanhamento do intérprete de libras e outro não. Quando questionados sobre ter diálogo com os demais docentes sobre cada caso, cinco (55,6%) relataram ter diálogo, três (33,3%) disseram que nem sempre e um (11,1%) disse que não existe (Tabela 3). Diante das dificuldades enfrentadas, também foram perguntados quanto ao fato de a escola acolher suas angústias e dificuldades, e somente dois (22,2%) responderam que sim, enquanto os demais responderam que não ou nem sempre (77,8%) (Tabela 3).

**Tabela 3 – Apoio da escola e presença de outros profissionais especializados (N = 9)**

<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Nem Sempre</b>	<b>Não</b>
Possui apoio da escola?	44,4%	44,4%	11,2%
Possui apoio do professor de atendimento educacional especializado?	44,4%	11,2%	44,4%
Possui apoio de auxiliar de sala?	11,1%	11,1%	77,8%
Possui diálogo com os demais professores a respeito dos estudantes?	55,6%	33,3%	11,1%
Tem suas dificuldades e angústias acolhidas pela escola?	22,2%	44,5%	33,3%

**Fonte: Construção própria (resultados do trabalho)**

O estudo também buscou avaliar sobre questões estruturais/materiais e cumprimento da legislação. Neste caso, somente três (33,3%) citaram que a escola cumpre conforme a legislação determina, quatro (44,5%) responderam que nem sempre e dois (22,2%) informaram que não cumpre (Tabela 4). No que tange à adaptação do espaço físico, somente quatro (44,5%) relataram que a escola possui tais espaços, enquanto os demais (55,5%) disseram que não (Tabela 4). Alguns dos locais adaptados citados foram rampas, sala específica para inclusão, elevador, banheiro e barras. Entretanto, somente três (33,3%) informaram que o ambiente onde eles ministram aulas possui adaptações, enquanto os outros seis (66,7%) professores responderam não possuir. Percentual similar foi encontrado quando questionados sobre o acesso aos espaços onde ministram aulas (Tabela 4). Adicionalmente, dois (22,2%) também disseram nem sempre ter ou sete que não têm acesso a materiais adaptados (77,8%) (Tabela 4). Além disso, cinco (55,6%) responderam que criam seus materiais adaptados, três (33,3%) que nem sempre e um (11,1%) que não cria (Tabela 4).

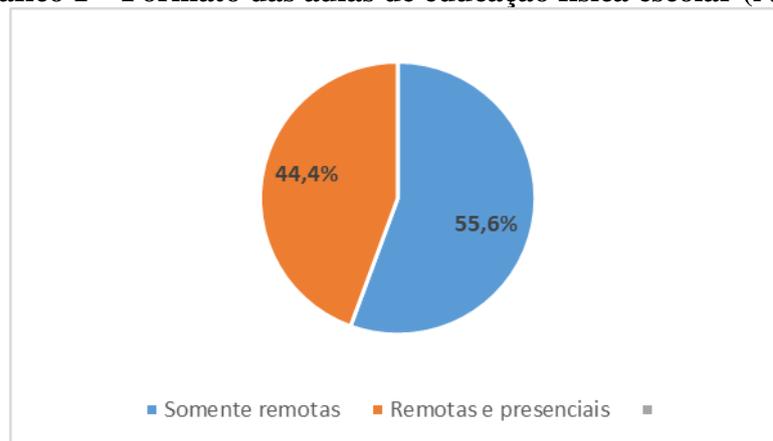
**Tabela 4 – Cumprimento da legislação, questões estruturais e adaptações (N = 9)**

<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Nem Sempre</b>	<b>Não</b>
Sua escola realiza a inclusão com conforme determina a legislação?	33,3%	44,5%	22,2%
A escola possui adaptação do espaço físico?	44,4%	—	55,6%
O acesso ao ambiente em que ministra aula é adaptado?	33,3%	—	66,7%
O espaço para o trabalho da educação física escolar é adequado?	33,3%	—	66,7%
Você tem acesso a material adaptado?	0%	22,2%	77,8%
Você tem costume de criar materiais adaptados?	55,6%	33,3%	11,1%

**Fonte: Construção própria (resultados do trabalho)**

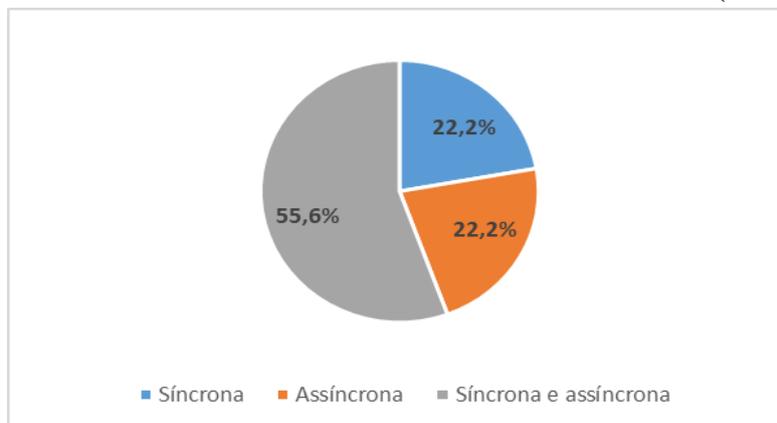
É importante considerar que a pesquisa ocorreu durante a pandemia da COVID-19, mais precisamente entre julho e agosto de 2021. Dessa forma, houve o questionamento sobre como estavam sendo ministradas as aulas. Cinco (55,6%) professores responderam que somente de forma remota, enquanto os outros quatro (44,4%) de forma remota e presencial (Gráfico 1). Desses, somente dois (22,2%) informaram que remotamente só utilizam aulas síncronas, dois (22,2%) somente assíncronas e os outros cinco (55,6%), combinando síncrona e assíncrona (Gráfico 2).

**Gráfico 1 – Formato das aulas de educação física escolar (N = 9)**



Fonte: Construção própria (resultados do trabalho)

**Gráfico 2 – Aulas síncronas versus assíncronas (N = 9)**



Fonte: Construção própria (resultados do trabalho)

O fato de ministrar aulas remotas pode ser considerado uma novidade para os professores da educação básica e, por essa razão, foram questionados se tiveram apoio pedagógico para esse tipo de trabalho e dois professores (22,2%) disseram que sim, enquanto três (33,3%) disseram que nem sempre e quatro (44,5%) afirmaram que não tiveram (Tabela 5). Quando questionados se os estudantes com necessidades educacionais especiais

participavam das aulas, três (33,3%) responderam que não, enquanto seis (66,7%) disseram que nem sempre (Tabela 5). Com relação à não participação, 3 professores afirmaram que foi por escolha familiar e dificuldades deles em entender ou conseguir acompanhar os filhos. Por fim, houve uma pergunta subjetiva sobre como os professores conduziam e enxergavam as suas aulas na pandemia e os mesmos deram informações diversas e dentre elas citaram a utilização da postagem de materiais em formato de texto e vídeo em plataformas digitais; relataram sobre a preocupação com a segurança do estudante para realizar os exercícios e esbarrar em algum móvel; lamentaram a falta do convívio social entre os estudantes; informaram a redução do conteúdo para alunos com necessidades educacionais especiais; apontaram a dificuldade do professor em se adaptar em virtude de a pandemia ter sido abrupta; expressaram dificuldade de aceitação dos pais para aulas adaptadas; queixaram do programa de estudo tutorado do estado sem levar em consideração a característica de cada município; destacaram a escola localizada na periferia, em que poucos alunos têm acesso a celular próprio ou internet.

**Tabela 5 – Aulas de Educação Física Escolar durante a pandemia (N = 9)**

<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Nem Sempre</b>	<b>Não</b>
Tiveram apoio pedagógico para realização das aulas remotas?	22,2%	33,3%	44,5%
Os estudantes com necessidades educacionais específicas participam das aulas remotas?	0%	66,7%	33,3%

**Fonte: Construção própria (resultados do trabalho)**

Ao se realizar uma análise geral, foi possível identificar que grande parte desses professores tiveram disciplinas envolvendo a temática da inclusão em suas formações ou realizaram curso posterior e/ou pretendem realizar. Apesar disso, relataram nem sempre se sentirem seguros para lidar com a área, que não se sentem valorizados, e sentem que não dão o mesmo nível de importância à sua disciplina comparada às demais. Adicionalmente, no presente estudo também foi encontrado que, por mais que tenham relatado que aulas envolvendo estudantes com necessidades educacionais especiais são em conjunto aos demais estudantes, uma boa parte desses professores nem sempre adaptam suas aulas.

Foi observado também que uma boa parte dos professores não possui apoio de profissional em atendimento educacional especializado ou de auxiliar de sala, o que, em tese, pode dificultar o andamento da aula, sobretudo as práticas, bem como não têm suas angústias e dificuldades acolhidas pela escola, ainda que a maioria tenha relatado que o diálogo com os demais professores ocorre. A maioria dos participantes relataram que suas respectivas escolas

nem sempre conseguem cumprir com a inclusão conforme determina a legislação, não possuem acesso e espaço adequado para as aulas de educação física escolar, nem mesmo a materiais adequados. Dessa forma, a maioria cria seus próprios materiais.

Mesmo com o avanço da inclusão no ambiente escolar, de fato muitos são os obstáculos enfrentados pelos docentes para que a inclusão se efetive da forma que a lei estabelece e da maneira que o aluno se beneficie da ação. No estudo de Fiorini e Mazini (2015), por exemplo, os autores destacaram a dificuldade que os professores encontraram em adaptar as estratégias de ensino, dentre alguns dos fatores a falta de materiais de apoio e a própria inexperiência com alunos deficientes.

Antunes, Damasceno e Moura (2014) identificaram, após entrevistar 10 profissionais, que a formação continuada, ainda que seja bastante valorizada, não garante uma aproximação com a temática educação especial e sua dimensão dentro da educação por parte dos profissionais. Casarotto e Krug (2016) observaram que a formação inicial do grupo estudado por eles não foi suficiente para oferecer condições adequadas para atuação, por exemplo, em escolas de educação especial. Entretanto, um dado relevante se deu quando perceberam quanto ao relato do aprendizado com a prática diária e experiências junto aos estudantes. Ao que parece, este tipo de situação é comum e foi relatado por Wolski, Vargas e Lopes (2021) no município de Araucária – PR, onde a falta de formação docente para lidar com a inclusão e a carência de materiais acabam por dificultar a atuação deles. Contudo, também foi relatado que as atitudes positivas dos professores e suas experiências têm garantido a participação ativa dos estudantes nessa cidade.

Outros aspectos que também são importantes de serem considerados são o tempo de experiência do professor, o sexo e o tipo de deficiência do estudante. Ainda que seja um estudo isolado em Londrina, é importante relatar que foi percebido que mulheres com menor tempo de experiência, especialmente com alunos com deficiência intelectual em suas turmas, apresentam atitudes mais negativas no sentido de inclusão (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018).

Do ponto de vista estrutural, uma pesquisa recente realizada no interior da Bahia apontou importantes mudanças que são necessárias em um ambiente educacional como, por exemplo, a pintura e o contraste de cor de pisos, paredes e portas; colocação de bebedouros adaptados e construção de banheiros acessíveis próximos à quadra, bem como adaptação dela para acesso da cadeira de rodas. Contudo, ressaltaram que a inclusão escolar não se faz somente com a estrutura física, a inclusão se trata de uma quebra de paradigmas composta por

um somatório de fatores, como com a aquisição de material pedagógico adequado, bem como formação pedagógica adequada dos profissionais envolvidos, como professores e demais funcionários da escola para atender as mais diversas especificidades dos estudantes que possuem necessidades educacionais específicas (SOUZA *et al.*, 2020).

Fiorini e Manzini (2014) retratam que é necessário verificar e admitir as dificuldades encontradas, uma vez que os professores participantes do estudo relataram que a dificuldade não era, somente, saber o que realizar para incluir, ou qual recurso escolher, mas que existiam outras questões, como as administrativas, as familiares e as relacionadas à estrutura escolar.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 12) afirma que:

Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustentem e nos norteiam para realizar a mudança.

Como foi observado pelas respostas, mesmo antes da pandemia, várias barreiras se faziam presentes para boa parte dos professores entrevistados. E, diante disso, o presente estudo também se prontificou a entender se houve alguma alteração quanto a essas questões durante a pandemia. Dessa maneira, ao avaliar os resultados, foi possível observar relatos ainda mais preocupantes, sendo referidas a presença de várias dificuldades, em que a maioria destaca não ter tido ou nem sempre ter tido apoio pedagógico para construção das atividades, bem como todos relataram que nem sempre ou que os estudantes com necessidades educacionais não participaram das aulas durante este período, no período em que os professores estavam realizando aulas remotas ou a combinação de remotas mais presenciais. Vários fatos foram citados como justificativa, como, por exemplo, falta de acesso a tecnologias, falta de tempo ou de compreensão familiar, dificuldade do professor em adaptar etc.

Ao que se tem conhecimento, o nosso estudo é o primeiro a avaliar a condição do acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais à educação física escolar durante a pandemia. Entretanto, resultados prévios de um estudo de revisão bibliográfica recente demonstraram após considerar estudos avaliando estudantes em geral, alguns achados similares ao que encontramos (BARBOSA; DAMASCENO; ANTUNES, 2021). Barbosa, Damasceno e Antunes (2021) concluíram que, durante a pandemia, houve uma reduzida participação dos estudantes nas aulas remotas de educação física escolar; que foi identificado um despreparo dos docentes para o trabalho com as novas tecnologias; aumento do estresse e

ansiedade dos estudantes e falta de elementos de apoio para as aulas. Teixeira *et al.* (2021) destacaram suas experiências com o ensino de educação física escolar em duas escolas públicas da Bahia e chegaram à conclusão de que não é possível ofertar qualidade às aulas de educação física escolar no ensino remoto, virtual ou a distância, tendo em vista que se torna complicado oferecer o aprofundamento dos conteúdos da cultura corporal sem a realização de experimentações práticas.

Dessa forma, é possível especular, ainda que não tenhamos feito essa comparação em nosso estudo, que, se no ensino presencial já se encontram dificuldades de adaptação para estudantes com necessidades educacionais especiais ainda mais difíceis foram no ensino remoto, assim como ocorreu com os estudantes que não apresentaram necessidades educacionais especiais relatadas nos demais estudos citados.

## **CONCLUSÃO**

Diante dos fatos, o presente estudo conseguiu identificar um descuido no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, que vai desde a falta de segurança dos profissionais pesquisados em trabalhar suas aulas com adaptações para estudantes com necessidades educacionais especiais, a falta de apoio da escola bem como de profissionais especializados para dar o suporte necessário, a falta de estrutura física e de materiais adaptados para a construção de ambiente mais propício ao estudante. Dessa maneira, ações dos governos e das escolas precisam ser tomadas no intuito de preparar o ambiente de trabalho de forma a favorecer a inclusão, com melhorias de aspectos estruturais, bem como aumento de recursos humanos especializados e o fornecimento de materiais de apoio. Além disso, é necessária a oferta de mais cursos de formação aos profissionais, o que pode fazer com que os mesmos se tornem mais seguros, propiciando a produção de suas aulas cada vez mais inclusivas.

## **CONFLITOS DE INTERESSES**

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

## **FINANCIAMENTO**

O projeto recebeu uma bolsa de iniciação científica através do programa Wash/CNPQ.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. A. M.; MONTE, E. O. Políticas de inclusão e acessibilidade no Instituto Federal da Amazônia Amapaense. **Vértices**, v. 22, n. 2, p. 368-391, 2020. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v22n22020p368-391>
- ANTUNES, M. M.; DAMASCENO, L. C. C.; MOURA, D. L. As competências do professor de educação física na educação especial: uma aproximação preliminar. **Conexões**, v. 12, n. 4, p. 1-22, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v12i4.1670>
- BARBOSA, K. A.; DAMASCENO, A. G.; ANTUNES, S. E. Educação Física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de educação física na educação básica? **Cad. Educ. Fís. Esporte**, v. 20, e-27832, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.vi.144>
- BOCCHINI, D.; MALDONADO, D. T. Andando sobre rodas nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 277-286, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p277>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Senado, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 12 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 12 fev. 2023.
- CASAROTTO, V. J.; KRUG, H. N. O processo de construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em escolas de educação especial. **Holos**, v. 8, p. 366-378, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.2468>
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Prática Pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. **Revista da Sobama**, v. 16, n. 2, p. 15-22, 2015. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2015.v16n02.5558>

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100004>.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

SOUZA, J. V.; SANTOS, T. P. J.; SALES, A. C.; SQUARCINI, C. F. R. Escola e acessibilidade espacial: investigando a realidade para as aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e76232>

TEIXEIRA, D. R.; BÔAS-JÚNIOR, J. C. S.; RIBEIRO, A. R. N.; CRUZ, E. S.; BELTRÃO, J. A. Educação Física Escolar na Pandemia da Covid-19: Experiências no Ensino Médio do Nordeste Brasileiro. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 4, e198, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e198>

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO,1990. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)>. Acesso em: 07 mar. 2021.

WATAKABE, T. As barreiras sociais para inclusão escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 162, p. 40-47, 2014.

WOLSKI, B.; VARGAS, P. P. I.; LOPES, P. B. O processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física sob a perspectiva de professores do município de Araucária/PR. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-28, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X64538>