

# A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS AULAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

## *THE PERCEPTION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT CLASSES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL AND MULTIPLE DISABILITIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC*

Meline Aparecida Mordzen de Lima  
Thaline Baniski Grendel  
Maria Eloisa de Oliveira  
Gabriel de Oliveira Feijo  
Pauline Peixoto Iglesias Vargas

*Universidade Positivo  
Universidade Federal do Paraná*

### **Resumo**

O presente estudo teve por objetivo relatar a percepção dos professores de educação física (EF) sobre as aulas para alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla durante a pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, para tanto, utilizou-se a entrevista recorrente. Os participantes foram três professores de EF do estado do Paraná. Os critérios de inclusão dos professores foram: 1) atuar profissionalmente na educação especial; e 2) ter ministrado aulas no formato remoto durante a pandemia da COVID-19. Após as entrevistas, notou-se que houveram dificuldades por parte dos docentes participantes e, também das famílias, para à adaptação do uso das ferramentas tecnológico-digitais. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem das aulas remotas, observou-se que a participação da família contribuiu para que os alunos conseguissem realizar as atividades e tivessem uma participação efetiva nas aulas durante o período de isolamento social. Contudo, por meio dos relatos dos docentes percebeu-se que a EF para os alunos da educação especial foi prejudicada, pois, necessitavam ter uma mediação pedagógica e receber os estímulos corretos. Pode-se notar que, com o retorno as aulas no modelo híbrido, houve uma perda significativa na parte cognitivo-motora dos estudantes. Infere-se que mesmo com o auxílio da família na realização das atividades não obteve os mesmos estímulos e atenção proposto em aulas na escola pelos professores de EF.

**Palavras-chave:** Atividade Motora Adaptada. Escola. Família. Ensino Remoto. Educação Especial.

### **Abstract**

The present study aimed to report the perception of physics teachers (PE) about classes for students with intellectual and/or multiple disabilities during the COVID-19 pandemic. This is a research with a qualitative approach, therefore, the recurring interview was used. The participants were three PE teachers from the state of Paraná. The inclusion criteria for teachers were: 1) working professionally in special education; and 2) have taught classes remotely during the COVID-19 pandemic. After the interviews, it was noted that there were difficulties on the part of the teachers and also the families to adapt the

use of digital technological tools. In relation to the family participation process, it was learned that the students obtained a participation during the period of social isolation. However, through the reports of teachers-teachers-students-education, PE for special education education was used, because they needed to have a pedagogical mediation and the correct stimuli. It can be noted that with the return as classes in the hybrid model, there was a significant evaluation in the cognitive-motor part of the students. It is inferred that even with the help of the family in carrying out the activities, they did not have the same stimuli and proposed in classes at school by PE teachers.

**Keywords:** Adapted Motor Activity. School. Family. Remote Teaching. Special Education.

## 1 Introdução

A pandemia da COVID-19 mudou drasticamente a vida da população mundial, alterando o modo de convivência, a adesão à utilização de máscaras e álcool em gel e, principalmente, a restrição social. Trata-se de um vírus com circulação rápida, gerando sintomas leves, moderados e graves nas pessoas contaminadas (MACIEL; SILVA; FARIAS, 2020). Assim, algumas medidas preventivas foram tomadas, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), para diminuir a taxa de contaminação e transmissão do vírus. Uma delas foi o isolamento social e o fechamento dos serviços considerados não essenciais, o que levou muitos trabalhadores a desenvolver as suas atividades em casa.

As escolas e as universidades também foram submetidas às medidas de isolamento social e, por isso, os professores tiveram que adequar as aulas ao sistema de ensino remoto. No Brasil, o isolamento social começou em meados do mês de março de 2020 e, em pouco tempo, as escolas iniciaram as aulas no modelo remoto. Os autores Oliveira e Souza (2020, p.19) indicam que:

No sistema educacional, a educação a distância, por meio do avanço tecnológico e de seus múltiplos recursos, tem sido considerada uma alternativa para atenuar tais impactos, em função do distanciamento social que tem sido utilizado como principal medida de combate ao vírus.

Reforça-se que o ensino remoto foi estabelecido com a autorização do Ministério da Educação (MEC), na qual se pode diferenciar da Educação à Distância (EAD). No ensino remoto, os alunos acompanham as aulas de forma síncrona no horário de suas aulas presenciais com auxílios de plataformas digitais. Já no ensino de EAD, o discente realiza seu estudo de forma assíncrona, ou seja, no seu horário disponível com o material que fica disponibilizado. Deste modo, o ensino remoto assemelha-se ao EAD, porém, com conceitos diferentes de ensino, aparecendo apenas no que se refere ao uso da tecnologia (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020).

Nesse contexto, a disciplina de educação física (EF), assim como as outras, também foi adaptada para o ensino remoto. Para Gonzalez e Schwengber (2012), a Lei de Diretrizes e Bases (1996) reconhece a EF como disciplina, e ao colocá-la na escola proporciona as mesmas condições como as demais, além da necessidade de ela ser organizada no sentido didático e metodológico para que assim se unifique à educação escolar. Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que a EF aborda a expressão dos alunos através das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, afetivas e lúdicas, essenciais para a Educação Básica.

A EF desenvolve aspectos fundamentais para a formação humana, como o cognitivo, afetivo, social e motor. Com essa abordagem, principalmente na Educação Especial, são necessários profissionais comprometidos e capacitados pois serão eles os responsáveis por esse processo importante na vida do aluno. De acordo com Barreto e Rocha (2020), a pandemia mudou as formas de como a educação se organiza, assim o trabalho docente também foi impactado. Tornando-se uma excelente oportunidade para os professores repensarem suas próprias práticas de ensino-aprendizagem (CASATTI, 2020).

Nesse sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) reforça que os professores devem atentar-se ao desenvolvimento das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem de cada aluno. Além disso, torna-se necessário para esse professor, ter a clareza que a educação é um direito de todos, assegurado constitucionalmente e como reflexo da Declaração de Salamanca que tem como objetivo “[...] definir políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influir nas Políticas Públicas da Educação” (UNESCO, 1994). Com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB N° 9394/96, foi redigida no sentido de garantir que todos os alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos e tenham uma educação de qualidade (BRASIL, 1996). Ainda assim, nota-se, no Brasil, influência de instituições filantrópicas e organizações não governamentais como responsáveis por esta demanda populacional.

Uma das principais associações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Fundada em 1950, foi organizada com o preceito de dar toda atenção e amparo que um indivíduo com deficiência intelectual e/ou múltipla necessita ao longo de sua vida, dando a eles assistência social, educação, proteção, capacitação, autogestão e saúde (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Particularmente no estado do Paraná, devido à grande influência em sua representatividade política, várias transformações e mudanças no que se refere à educação especial não se aplicaram às escolas sediadas no estado supracitado. Segundo a Resolução N°3600/2011 (GS/SEED), o art.1° autoriza a “[...] alteração na denominação

das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial”, ofertando a Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação Inicial, a partir do ano letivo de 2011. Assim, a escola especial é definida pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN/PR) como:

[...] uma instituição destinada a prestar serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes da deficiência intelectual e múltiplas deficiências, de transtornos globais do desenvolvimento, de condições de comunicação ou sinalização diferenciadas, que requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas, que muitas vezes a escola comum não consegue prover. Os alunos necessitam também de atendimentos Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013. 63 complementares/terapêuticos dos serviços da área da saúde, trabalho e assistência social (PARANÁ, 2012, p. 8).

No presente estudo não se pretende questionar o atendimento prestado por estas instituições, que há décadas vem contribuindo com o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Entretanto, sinaliza-se que a APAE, no estado do Paraná, continua como mantenedoras de escolas especiais e, por isso, diverge das demais federações brasileiras que se configuraram como Centro de Atendimento Especializado (CEA) em contraturno escolar, conforme resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, em que determina em seu Artigo 1º:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p 17).

Baliza-se essas informações iniciais, para entender o contexto da educação especial e suas referidas leis, ainda, reforça que a EF escolar tem importância para o desenvolvimento global dos alunos, principalmente para alunos com deficiência intelectual e múltipla. Entretanto, com a pandemia da COVID-19 novos desafios surgiram para os docentes e discentes, segundo os autores Torres e Borges (2020) em seu trabalho evidenciaram os desafios enfrentados pelos professores de educação especial no contexto da pandemia da COVID-19. Os autores observaram que 83,6% dos docentes aumentaram a dedicação de horas de trabalho para a elaboração das aulas remotas e que houve uma diminuição drástica de 31,51% na participação dos alunos.

Outros desafios, conforme Barreto e Rocha (2020) passam a entender a tecnologia como um espaço de lutas, transformações, mas também de desigualdades

no cenário da educação. Dado que, a falta de acesso a equipamentos de tecnologia e redes de internet dificultam o aprendizado do aluno, pois necessitam que cada família disponha de computador ou um celular com disponibilidade de dados móveis para acessar a plataforma, *link*, vídeoaula e ou orientações escolares (MASCARENHAS; FRANCO, 2020), sinalizando que a família exerce um papel fundamental na ajuda às aulas remotas tendo auxílio e orientação da escola.

Assim, surge o seguinte questionamento norteador da pesquisa, a saber: de que forma estão sendo realizadas as aulas de EF para alunos de deficiência intelectual e/ou múltipla durante a pandemia de COVID-19, no contexto da Educação Especial?

Assim, formula-se o objetivo principal do estudo: *relatar a percepção dos professores de EF sobre as aulas para alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla durante a pandemia da COVID-19*. Nesse sentido, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de se conhecer os desafios e possibilidades que as aulas de EF nas escolas da modalidade de ensino especial possam vir a apresentar, especialmente, durante o período de distanciamento social, imposto pela pandemia da COVID-19.

## 2 Método

Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa caracterizou-se com uma abordagem qualitativa, tendo em vista que esse tipo de pesquisa permite uma visão mais ampliada sobre a percepção e vivência dos entrevistados, tendo como referência metodológica principal Woods (1998).

Os participantes da pesquisa foram três professores de EF de diferentes escolas e cidades do estado do Paraná. Os critérios de inclusão dos docentes participantes foram: 1) atuar profissionalmente na Educação Especial; e 2) ter ministrado aulas no formato remoto durante a pandemia da COVID-19. Sendo assim, se disponibilizaram três professores para participar da pesquisa, conforme elucidado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Apresentação dos entrevistados

Participante	Formação	Tempo de formação	Tempo trabalhando na educação especial	Faixa etária dos alunos
Professor 1 (P1)	Educação física	10 anos	8 anos	3 - 11 anos
Professor 2 (P2)	Educação física e pedagogia	22 anos	22 anos	4 - 15 anos/ EJA.
Professor 3 (P3)	Educação física	14 anos	9 anos	4 anos / EJA.

Fonte: elaboração própria

Como instrumento para coleta de dados foi utilizada a entrevista recorrente, proposta por Meletti (2003), uma vez que este modelo de entrevista possibilita que

o participante possa refletir sobre seu discurso e somente após sua reflexão ele ser considerado e analisado. A entrevista aconteceu em dois encontros, por meio de vídeo chamadas utilizando o aplicativo *google meet*, os quais foram mediados e gravados pelos pesquisadores.

No primeiro encontro os participantes responderam às perguntas de um roteiro de entrevistas semiestruturado. Os eixos estruturantes contemplados foram: a formação educacional, tempo de atuação na escola, processo de adaptação em relação à pandemia de COVID-19, formato das aulas de educação física, desafios encontrados pelos professores durante as aulas, e, por fim, sobre a participação e avaliação dos alunos na escola especial.

No segundo encontro, o participante ouviu a reprodução oral, por parte do entrevistador - após transcrição de suas respostas e comentários do primeiro encontro - e teve a oportunidade de retirar, mudar ou acrescentar algo. Somente após a aprovação dos participantes sobre os dados coletados, suas respostas foram consideradas e os seus discursos foram submetidos à organização e análise.

Os discursos dos entrevistados serão apresentados e analisados a seguir divididos em quatro eixos temáticos: 1) características do ensino remoto; 2) desafios enfrentados pelos professores; 3) avaliação; 4) retorno presencial.

### **3 Resultados e Discussão**

#### **3.1 Características do ensino remoto: “eu fazia essas aulas para sair um pouco da mesmice”**

Devido à pandemia de COVID-19 o ensino remoto foi implementado e durante o período de isolamento social o contato entre alunos e professores foi mediado por encontros *online*, sendo as aulas acompanhadas pelo celular ou computador. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020) revelou que nas escolas municipais brasileiras, o principal contato entre professores e alunos durante o ensino remoto foi feito por meio do WhatsApp (90%). Tal fato corrobora com a pesquisa aqui apresentada, pois os professores entrevistados relataram que gravavam vídeos e, posteriormente, encaminhavam via WhatsApp ao grupo da sala. O grupo era composto pelas famílias e outros docentes, tais como os regentes e de artes.

O P1 acrescenta a utilização do *Google Drive*, que é um ambiente desenvolvido pela empresa *Google* com a função principal de armazenamento de arquivos em nuvens, ou seja, utilizando memória de servidores *online* e permitindo o acesso remoto pela Internet sem a necessidade de instalação de programas ou armazenamento físico de dados (SANTIAGO; DOS SANTOS, 2014).

P1 “a parte da documentação era muita coisa escrita e agora não tem essa necessidade (...) a utilização do drive, que não tinha nas escolas mais que agora tem, então, por exemplo, se você tinha um material ele ficava apenas com você e com o *drive* você pode colocar e compartilhar com os outros professores, no qual eles já têm o link que vai direito.”

De acordo com relato de P1, acredita-se que o *Google Drive* seja uma ferramenta interessante para uso no cotidiano, mesmo após o período de isolamento social, uma vez que, a mesma proporciona facilidade no acesso dos dados e evita o mau desempenho dos equipamentos digitais frequentemente utilizados pelos professores.

Quando questionados sobre o acompanhamento da escola em relação aos vídeos gravados pelos professores, P2 e P3 comentam que seus vídeos tinham que passar por seus coordenadores e, até mesmo, pelas pedagogas para serem aprovadas. Após a aprovação poderiam ser encaminhados para os grupos com a família. Já o P1 conta que precisava enviar o planejamento das aulas para ter autorização da coordenação pedagógica, mas não havia necessidade de o vídeo ser analisado. Dado que, havia essa mediação para ver se o planejamento encaminhado era compatível com a aula. Uma dinâmica diferente do que seria realizado antes da pandemia.

Os professores entrevistados P2 e P3 comentam que não foi possível fazer aulas síncronas de EF em suas escolas, devido a singularidade e necessidade dos alunos. Tal situação se mostrou diferente de outras disciplinas, nas quais os professores regentes puderam reunir-se com os alunos virtualmente, como contaram P1 e P3. Porém, P1 comenta que conseguiu realizar aulas síncronas com seus alunos.

Os vídeos eram feitos pelos docentes e em determinado dia da semana, seguindo o cronograma de cada um, os professores encaminhavam aos pais para que seus filhos estivessem realizando as atividades propostas. Os professores P2 e P3 apenas realizaram videoaulas, já o P1 comenta que uma vez a cada quinze dias realizava aulas pelo *Google Meet*, uma plataforma de encontros síncronos, com duas ou três turmas ao mesmo tempo e participavam em torno de 14 a 15 alunos. Como relata o P1, “eu fazia essas aulas para sair um pouco da mesmice.”

De acordo com P1, em razão de as aulas de EF serem apenas por vídeos acabou se tornando repetitivo, em que o aluno apenas assistia a atividade juntamente de seus pais e depois a realizava, sem haver uma interação de professor e aluno. Sendo assim, os professores apontaram desafios vivenciados no período, conforme apresentado a seguir.

### **3.2 Desafios enfrentados pelos professores: “o começo foi muito difícil.”**

Se tratando de mudanças das aulas presenciais para o ensino remoto houve dificuldades por parte dos professores por não dominarem e não terem conhecimento

acerca das ferramentas tecnológicas, afinal, não tiveram tempo de realizar um treinamento de ambientação sobre as plataformas digitais (OLIVEIRA, 2020), conforme foi possível identificar na fala dos entrevistados:

P1 “não tive preparação nenhuma e foi muito difícil, principalmente para as professoras mais velhas, por não ter esse contato com a tecnologia e muitas vezes nem ter celular.”

P2” pra ser bem sincera foi uma loucura, essa transição do presencial para o ensino remoto. Foi muito difícil.”

P3” no começo ficamos em dúvida de como iria ser. Porque, foi uma grande dificuldade por terem pessoas que não tinham tanta afinidade com o celular e que acabaram sofrendo e sofrem até hoje.”

Devido à alteração do modelo de ensino foi possível observar que o tempo de experiência na docência no caso da P2 não importou por ser uma mudança drástica de cenário e que o uso das ferramentas virtuais não foi fácil em comparação aos P1 e P3 que também relataram sentir dificuldades.

Uma outra dificuldade, de acordo com Paludo (2020), para ministrar às aulas, a sala de casa dos professores se tornou a sala de aula, fazendo com que o que era um ambiente de descanso também se transformou em um espaço de trabalho. Os aplicativos de uso pessoal converteram-se em ferramentas de trabalho, pela facilidade de fazer interações com os alunos e famílias. Deste modo, não apenas o trabalho docente aumentou de volume, como a divisão de tempo da vida social e profissional começou a se entrelaçar.

Os professores entrevistados apontam pontos negativos convergentes e que se direcionam ao volume de horas de trabalho:

P1 “eram todos os dias, eu recebia muitas mensagens o celular não parava um minuto, era das 7 horas da manhã às 21 horas da noite era tanto nos grupos como no privado também.”

P2” mas que enquanto estávamos em casa utilizava o que encontrava por lá, como usar a internet, e a casa vira uma escola, e que a sala da minha casa virou uma quadra de educação física”.

P3” então tinham pais que retornavam à noite, as atividades, alguns no sábado e outros no domingo (...) Por eu sempre estar com o celular na mão sempre que chegavam mensagens de pais eu fazia a devolutiva na hora”.

Ainda nesse sentido, a pesquisa de Oliveira e Pereira Jr. (2020) alerta que o desenvolvimento de atividades nas aulas remotas acarretou formas diferentes de trabalho e demandou que os professores adquirissem novas habilidades de uma hora para a outra. Como gravar videoaulas o que se mostrou uma barreira no início, pois,



além de elaborar as adaptações que poderiam ser feitas nas atividades, tinham os fatores externos, relatados como uma dificuldade pelos P1 e P2:

P1 “pra um vídeo ficar bom tenho que gravar umas 20 vezes, apaga e faz, apaga e faz, porque às vezes dou uma gaguejada, tem cachorro latindo, ou simplesmente porque está ventando e fazendo barulho, se a claridade ficou boa se tá claro ou se tá escuro.”

P2 “você grava às vezes uma, duas e tem que voltar a gravar de novo, porque às vezes o cachorro atrapalha o vizinho atrapalha, então foi bem complicado para gente estar se adaptando com esse novo estudo”

Os P1 e P2 comentam também sobre o desgaste e problemas no aparelho celular devido ao uso demorado. Além de relatarem a grande quantidade de grupos de *WhatsApp* e o esgotamento de memória do *software* do aparelho ao armazenarem os vídeos e fotos das atividades encaminhadas pelas famílias. Já o P3 acrescenta também, que um ponto negativo está relacionado às famílias que não faziam as devolutivas das atividades.

P3 “então tinha todo o tempo de pesquisar, preparar, fazer todas as adaptações que fossem necessárias e na maioria do tempo não ter esse retorno, nenhum retorno era frustrante”.

Por outro lado, os entrevistados comentam que tiveram todo apoio e suporte da escola em relação ao uso das ferramentas tecnológicas e que havia troca de informações entre os docentes e a própria coordenação no que se refere às dúvidas por parte do uso das tecnologias. Dos professores entrevistados a P2 em comparação ao P1 e P3 sentiu mais dificuldades para se adaptar no que diz respeito às ferramentas, como editar os vídeos e usar no sistema de *Google Drive*. Porém, ao pedir auxílio da escola obteve apoio. Como ressalta o P2:

“Então a princípio, eu me desesperei muito, mas depois que o técnico foi dando o suporte, que a escola marcou um horário e eu fui conversando com ele para tirar dúvidas e aprender, então houve essa troca entre a escola e com os funcionários como um ligar para o outro para pedir ajuda”

De acordo com os entrevistados, na medida em que eles ficaram mais confiantes em relação às ferramentas virtuais, gravar vídeos ficou mais fácil. Porém, conforme Almeida *et al.* (2020) o uso da tecnologia traz desafios para o contexto educacional, pois, a maioria dos professores usam o celular ou computador em sua rotina, porém, não com fins pedagógicos. Além disso, muitas escolas ainda resistem em usar ferramentas tecnológicas, fazendo com que os docentes não estejam atualizados e se sintam preparados para o uso da mesma. Tal situação também foi relatada pelos professores entrevistados.

De acordo com os participantes da pesquisa, nas aulas remotas, a participação das famílias foi fundamental para que os alunos da escola especial participassem ativamente

nas atividades que lhe eram encaminhadas. Tal colaboração não se resume ao período de isolamento social, pois, segundo Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007 p. 162):

Uma colaboração bem-sucedida entre o lar e a escola é uma das precondições para a educação bem-sucedida de um aluno com deficiência. Sem essa colaboração e sem a participação ativa dos pais na educação dos filhos, esses alunos têm menor probabilidade de obter bons resultados.

Afinal, na educação especial os alunos necessitam de ter uma mediação para a realização das atividades, principalmente na EF, como relata o P1:

“Então, o começo foi muito difícil, porque foi novo para todo mundo inclusive para os professores, e para educação física o que foi mais complicado ainda é porque precisa fazer essa mediação toda hora, estar junto com o aluno, demonstrar, então a parte do remoto, do online foi muito complicado.”

Sendo que, o professor tem que elaborar, gravar e alcançar os objetivos propostos mesmo em aula remota, e para isso ele precisa orientar as famílias que também estão nessa fase de adaptação em meio a pandemia da COVID-19. Posto isso, foi uma das dificuldades que surgiu, como relatam os professores entrevistados.

P1” A dificuldade maior, na realidade foram duas na parte da educação física, a primeira que os pais não conseguiam fazer essa mediação junto com eles, não conseguiam demonstrar, fazer junto enfim, porque na escola tinham esse estímulo de professor de fazer junto e dar o exemplo.”

P3” A gente percebe que a família que esteve presente no fazer, gravar, participar o aluno fez todas as atividades, teve uma mãe que fez todas as atividades com seu filho, porém teve também aqueles que não fizeram nada.”

Ainda sobre a participação dos alunos na realização das aulas P3 relata que:

“Tinha aquele aluno que fazia tudo, absolutamente tudo no presencial e que quando foi ao ensino remoto não fez nada. Mas, também tinham aqueles que não faziam nada ‘no presencial’ e que no ensino remoto realizaram todas as atividades, no caso houve essas duas realidades em relação ao participar e o não participar, duas realidades diferentes.”

Pode-se observar que as aulas remotas para os alunos com deficiência, trouxe dificuldades para as famílias na mediação das tarefas (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Visto que, se faz necessário que a escola trabalhe de forma colaborativa com a família para que haja troca de informações constante no processo de aprendizagem dos filhos, organização de estratégias e atividades acessíveis (CANAL; ROZEK, 2021). Portanto, através das orientações dos professores as famílias realizavam a atividade junto de seu filho, aqueles pais que ajudavam na realização das tarefas, os filhos tiveram uma participação ativa e para aqueles que não obtiveram essa ajuda os filhos acabaram não participando. Porém, a maior dificuldade comentada por eles foi o acesso à tecnologia como comenta a P2:

“As dificuldades que nós enfrentamos até hoje é em questão de equipamento, de como o pai ter acesso ao *WhatsApp*, ter celular, ter crédito para estar baixando esses vídeos e depois estar mandando para nós esses vídeos, então teve toda essa dificuldade da família, porque as nossas famílias são muito carentes”.

De acordo com Souza *et al.* (2020), o papel da tecnologia, em tempos de isolamento social, em relação ao ensino-aprendizagem possibilitou espaços cada vez mais conectados, mas, por outro lado, apresentou desigualdades sociais. Isso porque não são todos os alunos que possuem acesso à Internet e, às vezes, por sentirem dificuldades em relação ao uso das ferramentas tecnológicas, como reforça o P1: “90% das famílias é baixa renda, às vezes não tinha Wi-fi em casa, não tinham um celular que havia bastante memória, então há várias coisas a se pensar.”.

Os professores entrevistados contaram que quando o aluno não tinha o acesso às aulas, a escola imprimia as atividades para que os pais pudessem buscar na escola e realizá-la com seus filhos. Esta atividade também foi identificada no estudo de Miranda *et al.* (2020).

Moretto (2007) acredita que o professor, ao elaborar o plano de aula, deve considerar alguns componentes fundamentais, tais como: conhecer a sua personalidade enquanto professor, conhecer seus alunos (características psicossociais e cognitivas), conhecer a epistemologia e a metodologia mais adequada às características das disciplinas, conhecer o contexto social de seus alunos. Assim, quando questionados sobre as estratégias que utilizavam para os alunos conseguirem realizar as atividades, os entrevistados comentam que as aulas eram totalmente adaptadas conforme a necessidade de cada aluno.

P2 “Nas minhas aulas eu sempre proponho uma atividade e também já coloco uma maneira de como o pai vai poder estar realizando isso com o seu filho, eu já explico como e qual material que irá utilizar como ele vai realizar essa atividade.”.

Um ponto observado pelos P1 e P2 foi que muitos pais passaram a conhecer mais os seus filhos durante a pandemia da COVID-19. Desse modo, os professores estavam sempre disponíveis a ajudar, como mostrar estratégias para que os mesmos pudessem utilizar nas tarefas. Ainda assim, observou-se as necessidades de adaptações nas estratégias avaliativas da disciplina, conforme tratado na sequência.

### **3.3 Avaliação: “a nossa avaliação teve que ser através do vídeo”**

Apesar de as ferramentas tecnológicas possibilitarem diferentes processos de avaliação por meio dos dados fornecidos pelas plataformas virtuais (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020), para os professores entrevistados foi uma dificuldade encontrada, principalmente se tratando da educação especial.

No modelo presencial, a avaliação funcionava da seguinte forma: “No nosso livro dos professores há uma legenda como o R (realiza) RP (realiza parcial) e NR (não realiza).” Portanto, conforme o aluno realizava as atividades os professores avaliavam com os três critérios da legenda supracitada. Esse acompanhamento individual permitia uma análise do desenvolvimento do aluno ao longo de um determinado período de aulas e contribuía para repensar metodologias, estratégias e traçar então novos objetivos para o próximo período (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Já a avaliação no modelo remoto era realizada apenas por fotos e vídeos, os quais eram encaminhados pelos pais. Cada professor entrevistado assumiu uma maneira de avaliar. O P1 comenta que foi muito difícil realizar uma avaliação por meio das aulas remotas. Ele utilizou relatórios que buscaram descrever pontos importantes sobre a realização das atividades propostas. Entretanto, havia uma outra dificuldade, a de ministrar aulas para alunos em que o mesmo não conhecia das aulas presenciais anteriores ao período de isolamento no período aqueles que ele não conhecia, o que limitou a capacidade de reconhecimento de melhoras ou retrocessos. Em alguns casos o P1 utilizava a seguinte descrição: “Devido à circunstância da parte remota e vídeo não deu para perceber se a criança evoluiu ou não, se ela teve uma perda significativa ou não...”.

A P2 relatou que havia uma avaliação em que tinha que preencher conforme ela ministrava os conteúdos trabalhados, adequando à sua perspectiva do que os alunos conseguiram aprender.

P2 “se ele teve o apoio, se ele conseguiu compreender a atividade, se não conseguiu, e que a nossa avaliação teve que ser através do vídeo e o papel (...) tentando olhar o vídeo e fazendo uma avaliação de acordo com as perguntas.”

Por último, o P3 avaliava conforme a participação do aluno nas aulas, que no caso eram as devolutivas dos vídeos e fotos.

P3 “os que realizavam tudo, no qual a mãe mandava no grupo a foto ou vídeo, eu colocava um R (realizou), aquele que aleatoriamente mandava hoje ou semana que vem a atividade eu colocava RP (realizou parcial) e aquele, que nunca fez e que a família nunca deu um retorno eu colocava NR (não realizou) isso feito no remoto.”

E uma das dúvidas dos docentes entrevistados era sobre quem realmente estava realizando as atividades, se eram os filhos ou os pais, e se estavam de fato fazendo, conforme contou:

P1 “E a gente também nem sabe se foi o aluno que realizou a atividade, vai que foi a mãe que fez ou o pai que fez (...) a criança realizou uma única vez e a mãe foi lá e tirou a foto e deu a entender que o aluno realizou a atividade por 30 minutos a 40 minutos, e nem fez.”

Conforme foi possível perceber, além de a avaliação acontecer por meio de foto e vídeo, a presença também era dada conforme a devolutiva dos pais nos grupos do *WhatsApp*.

Infelizmente, este modelo de ensino apresenta limites que acabam aprofundando a desigualdade. De acordo com Thomassim e Hoffmann (2020), as consequências do isolamento social na educação só serão percebidas após a retomada presencial, quando a escola aplicar avaliações que sejam capazes de diagnosticar os ensinamentos e aprendizagens, o que será tratado no último tópico.

### **3.4 Retorno presencial: “podem realizar as atividades juntos”**

Segundo Gualda (2012), é importante estabelecer uma rotina em todas as atividades direcionadas para a criança, pois por meio dela a mesma percebe que todas suas ações têm hora certa para ocorrer. No caso, a rotina da escola que vai do chegar ao ir para a casa, no qual há o momento de realizar as atividades, de alimentação e de higiene. Visto que, com os alunos em casa devido a pandemia de COVID-19 a rotina foi totalmente modificada e adaptada pelos pais, sendo assim, interferindo diretamente aos alunos.

No momento da entrevista, os professores estavam em modelo híbrido, o qual foi instalado em meados de março de 2021. Horn e Staker (2015) apontam três características basilares do ensino híbrido, as quais particularizam os modelos supracitados. A primeira é que o aluno aprenda, pelo menos, em parte, no ambiente virtual. A segunda, que a aprendizagem ocorra em local físico distinto do lar. E a terceira, que as aprendizagens no ambiente online e físico estejam integradas. Posto isso, com esse retorno dos estudantes à escola, os docentes perceberam que os alunos apresentaram retrocessos ao invés de progressos durante as aulas remotas. Como cita o P1:

P1 “Inclusive tem alunos que subiam correndo sozinho as escadas da escola e que agora com esse retorno precisam de ajuda, pois foram dois anos com poucos estímulos”. (...) “para a educação infantil, em alguns casos as crianças voltaram a usar fraldas devido ao fato de a rotina de ir ao banheiro foram alteradas, junto ao fato de não estarem sendo estimuladas em casa, acabaram voltando a usar fraldas”.

Com esse retorno à escola, os professores entrevistados comentam que, nesse primeiro momento, estão trabalhando apenas a parte comportamental. Pois depois de quase dois anos em casa os alunos se acostumaram com a rotina de casa, como alerta o P2:

“Porque em casa ficam livre, (...) tem que ser um pouquinho mais firme e chegando na escola acham que podem fazer o que quer, então há essa questão da adaptação e do comportamento”.

Isso, visto pelo P1 como um retrocesso, mas que aos poucos com incentivos e estímulos poderão recuperar nos processos de aprendizagem.

Ainda, quando questionados sobre a vantagem de ensinar a EF no modelo remoto, para alunos na educação especial. Os três professores entrevistados de maneira simile, ressaltam que na disciplina de EF foi desvantajoso, pois não ter como ver se o estudante está tendo uma progressão, e ainda, a preferência pelo ensino presencial. Como reforçam:

P1” e por mais que os alunos estejam em casa realizando a atividade não é a mesma coisa de estar na escola, pois não há esse contato de professor e aluno, não há essa mediação. E em casa não tem o mesmo estímulo que na escola, e que o ambiente escolar faz toda a diferença e que as crianças precisam de estímulos.”

P2 “as vantagens das nossas aulas de educação física é que dentro da quadra são mais divertidas, a aula rende mais, que se diverte com os alunos e na aula remota é você com uma televisão, um vídeo, então acaba que fica chato por você não ter eles com você.”

P3 “no geral a educação física foi muito prejudicada, pois no ensino remoto não há comparações ao ensino presencial, porque os alunos estando na escola, além de nós vermos eles, podem realizar as atividades juntos, podemos incentivar e ajudar”.

Assim confirma que a EF para a Educação Especial, de encontro com Aguiar e Duarte (2005), pode-se trabalhar atividades para o desenvolvimento motor, buscando aprimorar a psicomotricidade, podendo trabalhar a superação, interação do aluno, através de jogos recreativos, mostrar o quanto o aluno mesmo com dificuldades é capaz de realizar inúmeras tarefas, trabalhar a interação, o lúdico, a socialização destes alunos.

#### **4 Considerações finais**

Este trabalho possibilitou conhecer e relatar os desafios e possibilidades encontrados pelos professores de EF das escolas da modalidade de ensino especial durante a pandemia da COVID-19, principalmente no período de isolamento social. Notou-se que foram relatadas dificuldades por parte dos professores participantes e, também das famílias, em relação à adaptação ao uso das ferramentas tecnológico-digitais. Os relatos apontaram que os participantes não tiveram tempo hábil de realizar um treinamento de ambientação para o modelo remoto, assim como, desigualdades foram apontadas nas condições estruturais de acesso às plataformas digitais ou aos dispositivos. Entretanto, os mesmos destacaram o papel importante da instituição escolar sob orientação da equipe pedagógica para sanar as dúvidas tanto didático-pedagógicas como as possíveis dificuldades estruturais.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem das aulas remotas, observou-se que a participação da família foi importante para que os alunos conseguissem realizar as atividades e tivessem uma participação efetiva nas aulas durante o período de isolamento social. A interação entre a escola e as famílias dos alunos foi apontada pelos participantes como um ponto positivo, pois eles também tiveram dificuldades e dúvidas com relação às ferramentas tecnológicas e, com isso, os professores se mostraram sempre à disposição para ajudá-los e fornecer o suporte de como realizar as tarefas solicitadas.

Contudo, foi possível perceber por meio dos relatos dos docentes que a EF para os alunos da educação especial foi prejudicada, em razão de precisarem ter uma mediação pedagógica e receberem os estímulos corretos. Pode-se notar com o retorno as aulas no modelo híbrido que houve uma perda significativa na parte cognitivo-motora dos estudantes. Observou-se que, mesmo com o auxílio da família na realização das atividades, não obteve os mesmos estímulos e atenção proposto em aulas na escola.

Por fim, entende-se como limitação dessa pesquisa a quantidade de profissionais entrevistados e as dificuldades para encontrar mais professores dispostos a compartilhar suas experiências. Por isso, sugerem-se estudos futuros que permitam diferenciar a percepção de professores de mesmas regiões, além de identificar o ponto de vista e as barreiras enfrentadas pelos familiares em relação às aulas remotas, também como comparar as percepções dos docentes e dos familiares acerca do conteúdo abordado neste trabalho.

## Referências

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*. v. 11, n. 2. p.223-240, 2005.
- ALMEIDA, E. G. de et al. *Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCACAO, 7., 2020. *Anais*, 2020.
- BARRETO, A. C; ROCHA, D.S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e(im)possibilidades. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa*, v. 2, p. 01-11, jan./dez., 2020.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: UNESCO, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases - LDB N° 9394/96*. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.
- CANAL, S., ROZEK, M. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n.1, 2021.

CASATTI, D. *Um guia para sobreviver à pandemia do ensino remoto*. Universidade de São Paulo - USP: São Paulo. 2020. Disponível em: <http://www.saocarlos.usp.br/um-guiapara-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto>.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. *Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD*. [S/I], 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensinoremoto/?unapproved=21290&moderationhash=a1fa04d69858753623d044e34e396f07#comment-21290>.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A.; CANEVA, L. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de COVID-19: reinvenção e desigualdade. *Revista Prática Docente*. v.6. n1. e012. jan/abr 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. *Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

GUALDA, D. S. *Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos*. 94 f. Trabalho de conclusão de curso. (Licenciatura em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2012.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro, revisão técnica de Adolfo Tanzi Neto e Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

JANNUZZI, G.M.; CAIADO, K.R.M. *APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MACIEL, J. A C.; SILVA, I. I. C.; FARIAS, M. R. *Análise inicial da correlação espacial entre a incidência de covid-19 e o desenvolvimento humano nos Municípios do Estado do Ceará no Brasil*. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, Rio de Janeiro, v. 23, jun. 2020.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, A. R. S. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer CNE 05/2020. *Revista Olhar de professor*. Ponta Grossa, v. 23. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011/209209213645>.

MELETTI, S. M. F. O Relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D.; OMOTE, S. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. 2003. p. 1-10.

MIRANDA, K. K. C. et al. *Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., Maceio, 2020. *Anais...* Maceio: CONEDU, p. 01-12, 2020.

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

MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

NETO, F. N. C.; DE JESUS, F. S.; DOS ANJOS, W. F. C. Educação física na educação especial: a partir de atividades recreativas contribuindo para o aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos da APAE. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO-SIMEDUC, 7., 2016.



- OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005.
- OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. *Trabalho docente em tempos de pandemia*. Belo Horizonte: Relatório Técnico, GESTRADO/UFMG, 2020.
- OLIVEIRA, D.N.S. Perspectivas docentes sobre o uso das TDIC na Educação Básica em tempos de pandemia do COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 12, e5191210775, 2020.
- OLIVEIRA, H. V. de; SOUZA, F. S. De. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID19). *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão. Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre, Artmed, 2007.
- PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. Em Tese, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.
- PARANÁ. GS/SEED. *Resolução nº 3.600 de 18 de agosto de 2011*. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivo/File/downloads/resolucao36002\\_011\\_20.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivo/File/downloads/resolucao36002_011_20.pdf). Acesso em: 24 ago. 2021.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Semana Pedagógica 2012*. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2012/convenia\\_das\\_sp2012.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/convenia_das_sp2012.pdf). Acesso em: 25 ago 2021.
- PENÍNSULA, I. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil*. 2020.
- SANTIAGO, M. E. V.; DOS SANTOS, R. Google Drive como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental. Intercâmbio. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*. ISSN 2237-759X, v. 29, 2014.
- SOUZA, A. H. ; SOUZA, A. P. B.; TORRES, L. S. Os desafios do ensino remoto em tempos de isolamento social: aplicabilidade das tecnologias digitais como ferramenta da prática pedagógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. Ago/ 2020.
- THOMASSIM, L. E.; HOFFMANN-HOROCHOVSKI, M. T. *O que pensam crianças e familiares das aulas remotas: notas preliminares da pesquisa Junho/2020*. 2020.
- TORRES, J. P; BORGES, A. A. P. *Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas*. Retratos da Escola, v. 14, n. 30, p. 824-840, 2020.
- WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid: 1998.

## Notas sobre os autores

Meline Aparecida Mordzen de Lima  
Universidade Positivo; meline.lima21@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5132-6586>

Thaline Baniski Grendel  
Universidade Positivo; baniski@outlook.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4201-0576>

Maria Eloisa de Oliveira  
Universidade Federal do Paraná; meo.medo2000@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8601-0108>

Gabriel de Oliveira Feijo  
Universidade Positivo; gabsfeijo@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8845-926X>

Pauline Peixoto Iglesias Vargas  
Universidade Federal do Paraná; piglesiasvargas@gmail.com  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6756-4674>

Recebido em: 03/05/2022  
Reformulado em: 21/06/2022  
Aceito em: 21/06/2022