



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE - IEFE
EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA

YARLLA MELO LINS DE MENDONÇA

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: o processo de escolarização
durante o ensino remoto**

MACEIÓ

2022

YARLLA MELO LINS DE MENDONÇA

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: o processo de escolarização
durante o ensino remoto**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

MACEIÓ

2022

Catálogo na Fonte Universidade Federal de
Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M539d Mendonça, Yarlla Melo Lins de.
Deficiência intelectual e educação física : o processo de escolarização durante o ensino remoto / Yarlla Melo Lins de Mendonça – 2022.
40 f.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Monografia (Trabalho de conclusão de curso em educação física) –
Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Educação Física e Esporte.
Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 36-40.

1. Educação física. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3. Deficiência intelectual. I. Título.

CDU: 796:159.973

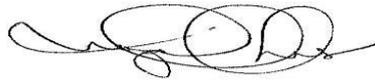
FOLHA DE APROVAÇÃO

YARLLA MELO LINS DE MENDONÇA

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: o processo de escolarização durante o ensino remoto

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao
corpo docente do Instituto de Educação Física
e Esportes da Universidade Federal de Alagoas
e aprovada em 15 de março de 2022.

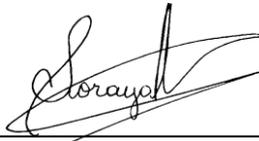
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (IEFE/ UFAL – Orientadora)



Profa. Msc. Raíssa Matos Ferreira



Profa. Dra. Soraya Dayanna Guimarães Santos

Aos meus pais, que a partir dos seus ensinamentos, me lancei a questionar realidades e buscar sempre um novo mundo de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pela vida, por todas as oportunidades e por me dar forças para continuar mesmo diante dos obstáculos.

Aos meus pais, pela minha educação, formação pessoal e de caráter, incentivo e apoio nas minhas decisões pessoais e profissionais, sem os quais nada seria possível.

A minha orientadora Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, por sua orientação, dedicação e paciência ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, juntamente com Maria Quitéria, Phelipe Moura, Raíssa Ferreira, Rosiane Amorim e Samara Louise.

Aos meus colegas do curso de Educação Física, pela amizade, parceria e colaboração que foram fundamentais para a minha passagem e conclusão do curso.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto em decorrência da pandemia da Covid-19. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, cuja produção de dados utilizou a entrevista semiestruturada com uma professora que atua na rede municipal de ensino. Para tanto, a entrevista ocorreu na plataforma *Google Meet*, por conta do isolamento social. Os resultados apontam que houve evasão dos alunos com deficiência intelectual tendo como uns dos motivos a transição do ensino presencial para o remoto; a falta de interação e de acompanhamento presencial dos alunos com os professores, entre eles. Isto ocasionou uma regressão nas habilidades, não só dos alunos com DI. Pode-se ressaltar também a importância do apoio escolar e seus serviços disponibilizados aos alunos. Concluiu-se que houve evasão dos alunos com DI e que quanto mais esses alunos ficam afastados do ensino escolar, maior é a regressão das suas habilidades. Os suportes são necessários para que esses alunos continuem estudando no modelo remoto, amenizando as perdas e aumentando o acesso e a permanência. Também se mostra necessário um trabalho em conjunto com professores de sala, do AEE, os responsáveis pelos alunos, o serviço social da escola, entre outros.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Remoto Emergencial; Deficiência Intelectual.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (do inglês: <i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>)
APA	Associação Psiquiátrica Americana (do inglês: <i>American Psychiatric Association</i>)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (do inglês: <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>)
EAD	Educação a Distância
EDF	Educação Física
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PENAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
ReCAL	Referencial Curricular de Alagoas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (do inglês: <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	12
11 Objetivo geral	12
12 Objetivo específico	12
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	13
21 Aspectos gerais sobre a deficiência intelectual	13
22 Aspectos gerais sobre a Educação Inclusiva	16
23 Educação Física Escolar Inclusiva e os desafios impostos pela pandemia de COVID -19	20
3 METODOLOGIA.....	27
3.1 Caracterização da pesquisa	27
3.2 Participante da pesquisa.....	27
3.4 Procedimentos de produção de dados	28
3.5 Procedimentos de análise de dados.....	28
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	29
4.1 A prática pedagógica colaborativa direcionada ao processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual durante o período de ensino remoto	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34

INTRODUÇÃO

Em 2020, deu-se início uma pandemia com um vírus mortal. Segundo o Ministério da Saúde, “a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2020, n.p.). Essas circunstâncias afetaram diretamente a educação, impossibilitando as aulas no modelo presencial devido à necessidade de um distanciamento social. Por conta disso, deu-se início a um modelo de aula remota.

Na montagem estrutural das aulas remotas, nesse momento pandêmico, professores em regime de urgência tiveram que dominar ferramentas do *Google Meet*, plataforma *Moodle*, *BigBlueButton*, *chats* e *lives*. Vivenciando um processo de formação continuada, instantâneo e colaborativo com seus pares para adaptação aos novos recursos.

O uso da tecnologia, por si só, não consolida a transformação da educação no século XXI. Ainda é preciso avançar em campos fundamentais como a formação de habilidades e competências que possibilite aos alunos tornarem-se protagonistas no seu processo de aprendizagem (RIDLEY, 2020, p. 2).

Devido a essa montagem estrutural das aulas remotas, faz-se necessário uma flexibilização da parte do professor. “O importante é o professor traçar seus objetivos, estabelecer o plano de trabalho individual do aluno e, fazer a flexibilização adequada para atender bem, tanto na classe comum como nas salas de recursos” (KONDA, 2020, n.p.).

Deste modo, nestes tempos de pandemia, por conta das dificuldades tecnológicas e a falta de acesso às redes digitais, o professor e os demais agentes da comunidade escolar precisam se preocupar em manter engajados nas atividades escolares não somente para as pessoas com deficiência, como os seus colegas. Os materiais adaptados, os prazos flexíveis, as parcerias com os responsáveis e com toda a comunidade escolar são estratégias importantes. “Também é essencial que o professor se recorde que as estratégias devem ser práticas, indicar aos pais que o é horário flexível, e que eles (pais) serão os mediadores reais na realização das atividades propostas para o dia” (KONDA, 2020, n.p.).

Por outro lado, as disciplinas como um todo sentem falta da interação do ensino presencial - não somente a interação do aluno com o professor, mas também a interação dos alunos uns com os outros e a disciplina de Educação Física sente esta falta intensamente. Isso devido ao desafio de pensar em uma aula de Educação Física na Educação Básica sem pensar no seu objeto de estudo: o movimento corporal.

De acordo com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), a Educação Física “é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social (...). Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura” (BRASIL, 2017, p. 213).

Nesse sentido, acredita-se que as propostas devem permitir espaços de troca e

interação entre professor e aluno. Segundo Mello, Novaes e Telles (2020), em virtude dessa nova forma de interação, os alunos e a família podem se afastar das atividades propostas, já que sem a presença e a mediação do professor no processo educacional pode acontecer o desinteresse, desmotivação e conseqüentemente a evasão.

Dessa forma, é necessário pensar nos alunos com deficiência intelectual, que fazem parte do alunado matriculado na Educação Básica, e na disciplina de Educação Física, diante de suas especificidades.

A Deficiência Intelectual está associada a limitações em, pelo menos, duas entre as áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho) antes dos 18 anos de idade. Por isso, a pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade para aprender, compreender e realizar atividades corriqueiras para outras pessoas (MACEIÓ, 2016, p. 80).

Assim, as características das pessoas com deficiência intelectual podem trazer dificuldades durante a aprendizagem num sistema de ensino remoto, sendo necessária medidas que permitam a sua adaptação, bem como a formação do professor para a realização das suas aulas de forma inclusiva e não excludente.

Logo, este trabalho teve como objetivo analisar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto em decorrência da pandemia da Covid-19.

Por fim, indicamos que parte deste trabalho foi resultado de um projeto de pesquisa PIBIC/UFAL, sob o título “Tecendo Redes de Colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação: Um Estudo Sobre a Dimensão Subjetiva da Realidade Escolar”, realizado entre 2020 E 2021, e sob orientação da Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (IEFE/UFAL).

1. OBJETIVOS DA PESQUISA

1.1 Objetivo geral

Analisar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto em decorrência da pandemia da Covid-19.

1.2 Objetivo específico

Aprender as possibilidades e os desafios no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual durante o ensino remoto.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Aspectos gerais sobre a deficiência intelectual

O último Censo Demográfico Brasileiro (IBGE, 2010) apontou que cerca de 46 milhões (23,9%) da população brasileira possuem algum tipo de deficiência física, sensorial ou intelectual. Sendo que, desse total, 2.617.025 (1,37%) da população brasileira possuem deficiência intelectual.

Dias e Oliveira (2013, p. 02) disseram que:

Comparada às deficiências motoras, sensoriais e de comunicação, a deficiência intelectual encontra-se em situação peculiar, tanto devido à invisibilidade inerente ao indivíduo não sindrômico, como pelas representações sociais dominantes que, ao passo que atribuem à pessoa com deficiência intelectual uma cognição infantil, contribuem para lhes excluir do direito a uma vida adulta autônoma e cidadã.

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5* (2014, p. 33), organizado pela *American Psychiatry Association – APA*, apresentou a seguinte definição médica de deficiência intelectual:

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos: a. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados; b. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade; c. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (APA, 2014, p. 33).

Já para a Organização Mundial da Saúde – OMS (2004) o entendimento da deficiência intelectual é compreendido pelo modelo médico e pelo modelo social. O modelo médico compreende a deficiência como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais. Já o modelo social define a deficiência como o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias

nas quais o indivíduo vive (OMS, 2004 *apud* DIAS; OLIVEIRA, 2013).

O modelo médico percebe a deficiência intelectual apenas como uma patologia, dando ênfase ao diagnóstico e tratamento médico, sem considerar os aspectos sociais e emocionais.

(...) o conceito de deficiência é derivado de uma concepção orgânica em que a deficiência intelectual é vista como uma doença e, como tal, é preciso procurar os agentes determinantes da mesma para que se possa efetivar o tratamento. De acordo com essa concepção, identificada a causa, haveria procedimentos específicos para cada categoria, utilizando técnicas de tratamento já conhecidas, aplicadas por profissionais especializados (RODRIGUES; LEITE, 2010, p. 57- 58).

Diferente do modelo médico, o modelo social compreende a deficiência sob uma abordagem política e social, tratando a deficiência não como um problema do indivíduo, mas como um problema social, pela falta de políticas de apoio às diversidades. Para Dias e Oliveira (2013) a deficiência intelectual:

Não se trata de algo inerente ao próprio sujeito, mas diz respeito também às condições sociais vigentes, que devem prover o ambiente com reestruturações que permitam a inclusão da pessoa nos diversos âmbitos da vida social. A promoção de mudanças sociais é uma questão ideológica e política e, assim sendo, cabe à sociedade providenciar meios adequados para que haja condições de participação social plena das pessoas com deficiência (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 05).

O modelo social da deficiência reconhece as técnicas de tratamento através dos avanços biomédicos. O que o modelo propõe com essa mudança de perspectiva é tirar o foco apenas do tratamento e cura da deficiência e trazer a necessidade da modificação das estruturas que causam ou reforçam a deficiência (BAMPI, GUILHEM; ALVES, 2010).

Nessa perspectiva e trazendo a concepção que será adotada neste trabalho, temos a definição apresentada pela *Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento* (AAIDD), na 11ª edição do seu manual, publicado em 2010, onde deficiência intelectual é conceituada como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos” (AAIDD, 2010 *apud* LEIJOTO; KASSAR, 2017, p. 115).

Além disso, para Leijoto e Kassar (2017), a AAIDD, em seu último manual, trouxe como inovação a não determinação da DI utilizando testes de Quociente de Inteligência (QI) em seu processo de diagnóstico, e também, no mesmo manual, indica procedimentos que utilizem as habilidades práticas, sociais e conceituais para identificar limitações no

comportamento adaptativo.

Geralmente, o diagnóstico da deficiência intelectual fica restrito a médicos e psicólogos clínicos, através de entrevistas de anamnese e testes psicológicos para mensuração da inteligência, que identifica a deficiência intelectual como uma condição individual, inerente, restrita à pessoa, atribuindo-se pouca importância à influência de fatores socioculturais (CARVALHO; MACIEL, 2003). Sendo, portanto, necessário o aperfeiçoamento do processo de diagnóstico, pois “a deficiência intelectual é uma condição complexa. Seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos - biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 02).

No Brasil, por muito tempo predominou a tendência embasada no modelo médico de deficiência que explicava o déficit intelectual pela incapacidade, lesões, impedimentos e inaptações de natureza essencialmente orgânica. No entanto, com o avanço do campo das neurociências, associado aos estudos da psicologia do desenvolvimento que se apoiou em teóricos como Piaget, Vygotsky e Feuerstein, a deficiência intelectual está sendo vista como algo passível de ter seus efeitos reduzidos a partir de um processo mediador eficiente. Isto não significa acabar com os efeitos dos déficits reais, mas reduzir tais dificuldades através da criação de ambientes de interações favoráveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. Entende-se também que quanto mais cedo tais interações/mediações forem iniciadas, mais frutíferos serão os resultados no desenvolvimento do sujeito (PIMENTEL, 2018, P. 15).

Nesse contexto, a falta de interação da pessoa com deficiência intelectual com o seu entorno agrava o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas, pois “existem déficits reais na pessoa com deficiência intelectual que podem ser reduzidos se devidamente mediados pelo entorno social e cultural” (PIMENTEL, 2018, p. 15).

Diante da importância das interações das pessoas com deficiência intelectual com o meio sociocultural:

Movimentos mundiais de educação para todos e inclusão de pessoas com deficiência têm resultado em um conjunto de leis que tem como objetivo garantir o acesso e a permanência de todos em todos os espaços sociais, principalmente na escola. Pautadas em definições científicas e descrições claras, as novas diretrizes têm mobilizado a sociedade para a reflexão de conceitos em relação à pessoa com deficiência e, entre elas, a deficiência intelectual/mental. Tais movimentos são importantes porque pretendem gerar mudanças no conceito que a sociedade tem da deficiência intelectual e, conseqüentemente, sobre as pessoas que se enquadram em tal condição (RODRIGUES; LEITE, 2010, p. 57-58).

Assim, a educação da pessoa com deficiência intelectual foi marcada por um processo histórico de exclusão e que ainda tenhamos avanços para um ensino inclusivo

nos dias atuais muito ainda precisa ser feito para que a escola garanta o atendimento à diversidade humana.

22 Aspectos gerais sobre a Educação Inclusiva

O movimento de massificação do ensino marcou o início do século XX e propunha a democratização do ensino, sendo a escola e, conseqüentemente, a educação formal reconhecidas como um meio de ascensão social aos menos favorecidos. Logo, a escola assume a responsabilidade de minimização das diferenças sociais, fazendo com que “haja um aumento das cobranças e expectativas nos trabalhos por ela desenvolvidos, que se potencializaram com o modelo de educação inclusiva” (RIBEIRO, 2009, p. 27).

De acordo com Ribeiro (2009), a história socioeducacional das pessoas com deficiência passou por diferentes períodos de atendimento desde asilos, hospícios, hospitais, até chegar à denominada educação especial.

A respeito da educação especial, Marques (1997, p. 20) inferiu que “a criação e a manutenção dessa estrutura paralela têm como objetivo maior beneficiar mais a sociedade do que o próprio deficiente¹, uma vez que mantém a grande maioria afastada do processo de interação social”. Isso acabou reforçando atos discriminatórios e segregacionistas para com as pessoas com deficiência, uma vez que “as escolas especiais se constituíram por uma visão filantrópica e assistencialista do atendimento educacional e, com isso, tem-se a histórica ineficácia de suas abordagens pedagógicas” (GÓES, 2004, p. 76).

A *Política Nacional de Educação Especial* foi publicada em 1994, com o objetivo de garantir o atendimento educacional do aluno com deficiência em classe especial, que consiste em uma “sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do aluno da educação especial, com professores capacitados, que utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados” (BRASIL, 1994, p. 19). O documento ainda orienta o processo de integração instrucional, proporcionando o acesso às classes comuns de ensino/aprendizagem regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

¹Pessoa com deficiência: termo recomendado pela *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2009).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p. 08).

Esse processo integracionista tinha como objetivo amenizar as distâncias entre as escolas de ensino regular e especial, através de atendimentos dos alunos com deficiência dentro das instituições escolares, porém em salas separadas, rotuladas como salas para o ensino especial. “O rótulo, ou classificação, dado aos que frequentavam tal espaço resultou no distanciamento entre estes e os demais alunos dentro da própria instituição escolar” (RIBEIRO, 2009, p. 29).

Tal fato revelou a dificuldade da escola – direção, docentes, administração, alunos – em trabalhar com as diferenças. Nem escola, nem sociedade estavam preparadas para atender alunos com deficiências. Não se pode descontextualizar a escola da sociedade; é preciso reconhecer que os valores e crenças que permeiam a sociedade permeiam do mesmo modo a escola. Os sujeitos que fazem parte do contexto social são os mesmos que atuam no ambiente escolar. Assim, o que acontece na escola é um reflexo da sociedade onde a escola está inserida (MITTLER, 2003 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 29).

Assim, diante dos fracassos apresentados na proposta da integração escolar, teve início um novo movimento chamado de inclusão escolar. O termo “inclusão”, data do ano de 1994, quando a UNESCO, por ocasião da Declaração de Salamanca, registrou sua denominação no âmbito da educação regular. Esse termo compreende as condições favoráveis e necessárias para receber, manter e promover com plenas competências as crianças com necessidades especiais, incluídas aquelas com necessidades especiais severas (FALKENBACH, 2007).

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, enfatiza que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a).

O decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulga no Brasil a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência¹, a Convenção da Guatemala (1999) (BRASIL, 2001b). Onde

(...) afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante

repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2008, p. 09).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI tem como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 14). Garantindo um atendimento educacional especializado como meio de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos objetivando à autonomia e independência na escola e fora dela, além da formação de professores para que seja possível o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva, então, é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 46).

A inclusão escolar deve oferecer um ambiente o menos restritivo possível, o que traz uma série de mudanças por parte das instituições de ensino, uma vez que, não somente a estrutura física da escola, mas também o atendimento do professor, os recursos pedagógicos específicos, a proposta curricular e o projeto pedagógico da escola, bem como o processo de avaliação devem que se adequar (RIBEIRO, 2009).

Entretanto, a inclusão é uma tarefa extremamente complexa à comunidade escolar e aos professores, principalmente pelo fato de a ação pedagógica buscar tradicionalmente a universalização e uniformização do conhecimento, o que impossibilita o olhar para a individualidade e as relações entre as diferenças (FALKENBACH, 2007).

Portanto, na inclusão escolar, o professor tem o papel de organizar diferentes tipos de estratégias no processo de escolarização, beneficiando não somente ao aluno com deficiência, mas todos que fazem parte do processo (ANDRADE; SANTOS, 2018).

Araújo (2019, p. 20) relatou que nos “últimos anos houve um aumento significativo de estudantes da educação especial matriculados nas classes comuns e uma redução de matrículas nas escolas especiais (...)”, onde podemos inferir que a educação

inclusiva tem avançado positivamente e, ao curso que problematiza as práticas pedagógicas hegemônicas, conseqüentemente, movimenta as instituições de ensino no sentido de se adequarem e os professores a se capacitarem para atender um público variado e diferenciado (ARAÚJO, 2019).

O desenvolvimento recente nos campos científico, educacional, social e jurídico e, particularmente, a ocorrência de mudanças no campo dos valores devidas à disseminação da cultura inclusiva tem permitido às pessoas com deficiência maior participação social e acesso à escolarização por um período mais longo que seus pares em décadas passadas. A política de educação inclusiva tem favorecido o aumento do número de jovens com deficiência que concluem o ensino Médio e se qualificam para a transição ao ensino Superior ou ao trabalho (DIAS, 2012 *apud* DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 177-178).

A PNEEPEI foi um documento apresentado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e, apesar de não ser uma lei ou decreto, é um marco no que tange ao atendimento às pessoas com deficiência, pois tem como objetivo construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, indiscriminadamente, através do acompanhamento dos avanços do conhecimento e das lutas sociais (BRASIL, 2008).

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 05).

Diante dessa perspectiva, conseqüentemente, leis, conceitos e práticas educacionais devem ser alteradas e criadas, sempre que necessário, para que ocorra a reestruturação dos sistemas de ensino com o objetivo de proporcionar uma educação inclusiva.

A Lei n° 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, trouxe em seu texto, no artigo 24, o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência quanto à educação, onde o Estado deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; apoio necessário, com o objetivo de facilitar sua

efetiva educação; medidas de apoio individualizadas e efetivas; facilitação do aprendizado do braille e da língua de sinais, tomando medidas apropriadas para empregar e capacitar professores habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille; e acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições (BRASIL, 2009).

A Lei de Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) – LBI, além de instituir que a “educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida (...)”, traz em seu texto, no artigo 30, medidas que devem ser tomadas nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, como, atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados; dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas; tradução completa do edital e de suas retificações em Libras; entre outras tratativas adotadas (BRASIL, 2015).

Como podemos ver a inclusão escolar percorreu um longo caminho até que fosse estabelecida nas escolas da Educação Básica e nas instituições de ensino superior. “As práticas difundidas nas instituições de ensino para que todos os discentes pudessem ser incluídos, independentemente de suas condições físicas ou mentais, foram evoluindo ao longo dos anos” (OLIVEIRA, SILVA; MEDEIROS, 2020, p. 04).

23 Educação Física Escolar Inclusiva e os desafios impostos pela pandemia de COVID -19

A Educação Física como um importante componente curricular passou por diversas fases em seu processo histórico. A partir lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, tornou-se um componente curricular, integrada à proposta pedagógica da escola. O parágrafo 3º do artigo 26 dessa lei estabelece que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica” (BRASIL, 1996, p. 10). A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, a Educação Física passa a ser exercida em todas essas etapas.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física* (1997) trazem uma proposta que visa a democratização, a humanização e diversificação da prática pedagógica da área, objetivando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que contemple as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. De acordo com esses parâmetros, o trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento, em que, além dos aspectos fisiológicos e técnicos, deve-se considerar também as dimensões cultural, social, política e afetiva.

Dessa forma, a Educação Física escolar contempla múltiplos conhecimentos a respeito do corpo e do movimento, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (BRASIL, 1997).

Para que essa prática seja possível, a Educação Física escolar deve

(...) mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal. (...) A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os alunos portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de Educação Física (BRASIL, 1997, p. 24).

Da mesma forma, para a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), a Educação Física oferece a crianças, jovens e adultos um vasto universo cultural que compreende “os saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola” (BRASIL, 2017, p. 213).

Sendo a pesquisa para a realização deste trabalho compreendida no estado de Alagoas, faz-se necessário trazer a proposta quanto a Educação Física para este âmbito. Para tal, temos o *Referencial Curricular de Alagoas – ReCAL* (2019), onde o documento propõe que a Educação Física não seja tratada apenas como qualquer prática esportiva, mas também como ginástica, jogos, conhecimentos sobre o corpo, movimentos rítmicos e expressivos culturalmente baseados em diversos momentos da nossa história. Apresentando temas contemporâneos, que propiciam a interdisciplinaridade e a contextualização da Educação Física no ambiente escolar, além das unidades temáticas, que são denominados: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; Práticas corporais de aventura. Como dimensões do conhecimento da Educação Física o ReCAL enfatiza o conhecimento conceitual, que esclarece a inclusão das práticas corporais no

contexto sociocultural e possibilita a compreensão do lugar das práticas corporais no mundo (ALAGOAS, 2019).

Ao constatar que, tanto a LDB, como a Lei de nº 13.146/2015 de Inclusão da Pessoa com Deficiência, asseguram aos alunos com deficiência a sua inclusão no ensino regular. E a Educação Física sendo componente curricular obrigatório nas escolas, logo, isso requer um entendimento que a prática da inclusão se refere à ação pedagógica da educação física também.

Desta forma, faz-se necessário a escola olhar para a individualidade como fator importante para a condução de um processo inclusivo nas aulas de Educação Física e para o fomento da participação social. Com o objetivo da aceitação e da interação social do aluno com deficiência “possibilitando uma ação social a partir da percepção dos mesmos sobre as necessidades especiais, sobre o aluno com deficiência, bem como sobre as atividades e o espaço escolar como um todo (ALVES; DUARTE, 2014 *apud* MILAN; RODRIGUES, 2017, p. 437).

Ribeiro (2009) relatou em sua pesquisa que a escola, e em especial a disciplina Educação Física, no atendimento das propostas pedagógicas que abrangem a educação inclusiva precisa organizar e implementar um ensino de modo que o conhecimento a ser transmitido proporcione ao aluno descobrir as suas potencialidades e não enfatizar as suas dificuldades.

Junto ao contexto de ensino inclusivo, as escolas tiveram que enfrentar uma das maiores crises sanitárias a atingir o mundo neste início de século, a pandemia de Covid-19, que se deu no início no ano de 2020. Nenhum país, mesmo os denominados desenvolvidos, se mostrava preparado para enfrentar essa crise sanitária, tão logo a situação, ainda que se trate de uma questão de saúde pública, afetou diversos setores no cenário mundial, trazendo consequências econômicas, políticas e sociais, inclusive no campo educacional.

No contexto de enfrentamento e diante de uma contaminação mundial em massa pelo novo corona vírus (Covid-19), o isolamento foi adotado como uma das principais medidas de prevenção contra a proliferação do vírus, recomendado por órgãos competentes, como a Organização Mundial da Saúde – OMS.

O isolamento social foi adotado com maior ou menor rigidez nos mais diferentes países. A pandemia não trouxe apenas uma crise sanitária, mas uma crise política com divergências quanto às medidas a serem tomadas para o enfrentamento da pandemia entre o governo federal e os estados e municípios.

No entanto, ainda no primeiro mês de pandemia, os estados e municípios tomaram algumas medidas, dentre elas a determinação do isolamento social em diferentes setores, alcançando as instituições escolares, que foram fechadas em meados de março de 2020, interrompendo as atividades presenciais (MACHADO *et al.*, 2020).

O governo de Alagoas suspendeu “todas as atividades educacionais nas escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada no Estado de Alagoas, a partir de 23 de março de 2020” (ALAGOAS, 2020, p. 01), por meio do decreto n° 69.527, de 17 de março de 2020, como forma de ampliar as ações para conter a disseminação do coronavírus. No mesmo período, tal medida também foi adotada pelo município de Maceió, que fechou as escolas da rede municipal de ensino.

O Ministério da Educação, a partir da medida provisória n° 934, de 1° de abril de 2020, estabeleceu “normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica” (BRASIL, 2020a) decorrentes das medidas adotadas para enfrentamento da crise de saúde pública, onde o estabelecimento de ensino ficou dispensado da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida na LDB (BRASIL, 2020b).

Diante desse cenário, a suspensão das aulas das escolas públicas e privadas, e em resposta a portaria n° 544, de 16 de junho de 2020, em que o Ministério da Educação autoriza, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, as escolas de educação básica deram continuidade ao ano letivo por meio do *Ensino Remoto Emergencial* (ERE) (BRASIL, 2020c).

É importante salientar que o ERE é diferente da modalidade de Educação a Distância (EAD). Enquanto que a EAD conta com pessoal qualificado, políticas de acesso, participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação, que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos, o ERE é uma mudança temporária no ensino, adotada em situações emergenciais, como a pandemia de covid-19 (OLIVEIRA; SILVA; MEDEIROS, 2020, p. 03).

Assim como no sistema EAD, a ERE faz uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para intermediação entre os profissionais da educação e os alunos. “O desenvolvimento tecnológico proporcionou que professores e alunos pudessem estar presentes em um mesmo espaço virtual através da internet, ainda que estejam distantes geograficamente” (OLIVEIRA, SILVA; MEDEIROS, 2020, p. 03). O EAD tem como principal objetivo a democratização da educação superior e pós-graduação, enquanto o

ERE foi adotado pelas escolas diante de um cenário pandêmico, sem planejamento e sem uma infraestrutura tecnológica e pessoal qualificado para atender o ensino remoto (OLIVEIRA; SILVA; MEDEIROS, 2020).

As atividades remotas no ensino básico provocaram “uma reestruturação dos sistemas de ensino, das estruturas pedagógicas e das estratégias de interação, quase todas implicadas em um processo mediado pelas tecnologias digitais” (SILVA, MACHADO; FONSECA, 2021, p. 04).

Branco *et al.* (2020) relataram, que além da disponibilidade dos recursos e infraestrutura das próprias escolas, a formação e capacitação dos educadores é também indispensável para a prática pedagógica.

Quanto ao papel do professor com relação ao uso dos recursos tecnológicos, é possível considerar haver muitos desafios e obstáculos que precisam ser superados. Dentre eles, uma formação inicial que contemple o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem; e a capacitação dos profissionais que já atuam na rede de ensino (BRANCO *et al.*, 2020, p. 06).

Além do grande desafio enfrentado pelas instituições de ensino e professores para se adequarem ao uso das tecnologias digitais como principal ferramenta nas atividades de ensino, modificando o processo de ensinar, há também a problemática da desigualdade socioeconômica em nosso país, em que muitos alunos possuem um precário ou nenhum acesso às tecnologias.

Informações coletadas pela *Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua* – PNAD Contínua – para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no quarto semestre de 2018, mostraram o acesso dos domicílios brasileiros à TIC. De acordo com a pesquisa, em 2018, o percentual de utilização da internet nos domicílios era de 79,1%, indicando que um a cada quatro domicílios não tem acesso ao serviço. Nos domicílios rurais a situação se apresentou ainda mais preocupante, pois apenas 49,2% tinham acesso à internet (IBGE, 2020).

A pesquisa ainda apontou que, em 2018, o equipamento mais utilizado para acessar a internet foi o celular, encontrado em 99,2% dos domicílios com o serviço. O segundo foi o microcomputador, que era usado somente em 48,1% desses lares. No mesmo ano o percentual de pessoas que possuíam celular era de 79,3%, sendo 82,9% nas áreas urbanas e 57,3% nas áreas rurais. Nos domicílios pesquisados que não havia utilização da internet, os três motivos que mais se destacaram foram: falta de interesse em acessar a internet (34,7%), serviço de acesso à internet caro (25,4%) e nenhum

morador sabia usar a internet (24,3%). Em outros 7,5% dos domicílios os moradores disseram que não havia disponibilidade de rede na área e 4,7% deram como justificativa o elevado custo do equipamento eletrônico para conexão (IBGE, 2020).

Neste contexto de pandemia pelo Covid-19, que as aulas presenciais foram suspensas e as instituições educacionais adotaram as aulas remotas para dar continuidade ao ano letivo, e que diversos obstáculos foram encontrados, podemos dar destaque ao ensino inclusivo, que se tornou uma tarefa ainda mais complexa.

No entanto, um profissional com formação e capacitação para desenvolver um projeto pedagógico voltado para uma educação inclusiva é capaz de realizar adaptações curriculares e de adequar a metodologia de inclusão ao ensino remoto, de modo que o processo de ensino/aprendizagem alcance a todos os alunos com deficiência (GONZÁLEZ, 2007).

Portanto, a formação continuada se tornou relevante nesse processo de inclusão escolar remoto, pois com esse aporte o professor pôde analisar, planejar, atender e avaliar se o atendimento oferecido através das tecnologias digitais favoreceu o desenvolvimento do aluno com deficiência.

As aulas remotas trouxeram uma nova forma de interação entre professor e aluno. A comunicação através de plataformas virtuais, em geral, reduziu o diálogo e interrompeu o contato entre professor e aluno, que é característico nas aulas presenciais e que são importantes para o processo de aprendizado do aluno com deficiência. Assim, diante dessa limitação de interação entre professor e aluno durante o atendimento dos alunos com deficiência nas aulas remotas, se fez necessário a colaboração de todos os familiares e/ou responsáveis para que estes alunos com deficiência fossem assistidos de modo mais efetivo (CAMPOS; MORAES, 2020).

Como adaptação do ensino da Educação Física durante o ensino remoto, Machado *et al.* (2020, p. 07) apresentou os saberes conceituais e corporais, onde os professores propuseram,

(...) inicialmente, levar saberes conceituais aos seus alunos. A exemplo, temos a análise histórica das práticas corporais; regras de execução das diferentes práticas corporais; conhecimento sobre federações e organizações esportivas; relações culturais das práticas corporais; conhecimento sobre o corpo, saúde, exercícios, atividade física etc. Com o desenrolar das aulas de forma remota, os professores passaram a conduzir saberes corporais, ensinando e conduzindo a execução de procedimentos; provocando os alunos a movimentar-se; realizando um jogo ou brincadeira; vivenciando uma modalidade de dança; executando um movimento da ginástica; sentindo um movimento de uma luta; realizando o fundamento de algum esporte;

etc.

Silva, Machado e Fonseca (2021) relataram que as aprendizagens, a partir das práticas corporais nas aulas de educação física, deram lugar as aulas tematizadas em diversos conteúdos relacionados ao movimento corporal, tais como: esporte, dança, ginástica, etc., em que os alunos vivenciam e expressam suas aprendizagens.

Dessa forma, a Educação Física se apresentou durante a pandemia e ao ensino remoto como uma disciplina associada ao conhecimento conceitual, presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs, no Referencial Curricular de Alagoas e também na BNCC.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Minayo *et al.* (1994, p. 21-22) explicam que, a partir de uma realidade específica que não pode ser quantificada, este método “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

3.2 Participante da pesquisa

A participante da pesquisa, denominada Participante Maria, era formada em Pedagogia e licenciada em Educação Física. Coursou Mestrado em Educação Brasileira e Doutorado em Cultura, Deficiência e Inclusão: educação e formação. No momento da entrevista, era funcionária pública e professora de Educação Física (EDF) pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió-AL. E também professora de uma faculdade particular.

3.3 Instrumento para a produção de dados

Foi realizada uma entrevista via plataforma *Google Meet* com uma professora de Educação Física de uma escola municipal do ensino fundamental. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 229), a entrevista é “(...) um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam”.

Freitas (2002, p. 29) fala que:

Ela [entrevista] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Logo, este instrumento se filia à pesquisa com a finalidade de apreender as possibilidades e os desafios no processo de escolarização de alunos com deficiência

intelectual durante o ensino remoto.

3.4 Procedimentos de produção de dados

A entrevista foi agendada previamente com a participante via *e-mail*, gravada com áudio e vídeo, realizada através da plataforma *Google Meet* e estruturada em três momentos: apresentação, perguntas e conclusão com agradecimentos. Sendo utilizado um roteiro de perguntas contendo 20 questões e duas abordagens principais: a sua experiência com alunos com deficiência intelectual e o processo de escolarização de alunos com DI durante o período de ensino remoto. Após a entrevista, foi produzida a transcrição manual das respostas para análise e interpretação dos dados obtidos nessa pesquisa.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Para tanto, utilizamos a análise de conteúdo temática a partir de Minayo *et al.* (1994) para elaborar a categoria temática. As principais etapas desse método proposto pelos autores são: 1) etapa refere-se à exploração e organização dos dados obtidos; 2) etapa está relacionada à leitura exaustiva dos dados, e a 3) etapa refere-se à elaboração de categorias temáticas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A prática pedagógica colaborativa direcionada ao processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual durante o período de ensino remoto

A seguir, será apresentado o relato da professora, Participante Maria, acerca da sua prática docente com alunos com deficiência intelectual no decorrer do atual período pandêmico.

Inicialmente, a docente contou sobre sua experiência com alunos com DI na escola em que atua desde antes do ensino remoto emergencial, onde teve a oportunidade de iniciá-la efetivamente

(...) essa experiência foi muito rica porque eu venho estudando há muito tempo isso, mas quando a gente se depara com alunos com deficiência na nossa frente, diante de certas circunstâncias, principalmente, da escola pública e de todo aquele contexto com outros alunos, (...) fiquei alegre. (...) Quando eu comecei a ter alunos com deficiência, de forma mais específica um aluno com Síndrome de Down, eu tive também alunos com TEA, no Fundamental I, e na EJA também tive duas alunas com DI a experiência foi muito boa e eu continuo tendo (PARTICIPANTE MARIA).

Apesar da atividade pedagógica com crianças com DI ser um grande desafio para os professores do ensino regular, a docente se mostrou preparada para lidar com a diversidade devido a sua formação continuada. Mesmo diante da situação pandêmica, a professora se mostrou capaz de dar continuidade ao processo de atendimento ao DI:

(...) a gente começa a perceber que esse processo é bem diferente durante, no caso da pandemia, e durante o período que tivemos aulas presenciais (...) acredito que muita coisa como professora eu pude rever sobre a própria prática pedagógica, mas sempre pensando em focar as atividades na participação de todos e tentando procurar como é que eu posso fazer as minhas aulas serem cada vez mais inclusiva pra que aquele aluno com DI, no caso, ou com TEA possam participar da minha aula de forma ativa (PARTICIPANTE MARIA).

Machado *et al.* (2020) salientou que, entre as dificuldades que os professores enfrentaram no período de distanciamento social, estão a falta de conhecimento e de acesso às tecnologias da informação e da comunicação, e a o uso de atividades conceituais na Educação Física em detrimento de outras, que ocasionou a falta de

interação com a disciplina.

Sobre a mudança de metodologia ou estratégia de ensino com a entrada do aluno com DI em suas turmas, a docente relatou:

Não, nenhuma mudança, nenhuma mudança no sentido de que eu não mudei a aula, talvez algumas mudanças foram feitas, por exemplo, em regras, na conversa com os demais alunos sem deficiência dependendo da atividade que eu fazia. Um exemplo: o espaço que eu tenho na escola ele é muito pequeno é um galpão, vamos dizer assim, é um espaço que eles têm pra fazer o recreio e o intervalo deles, tem duas colunas no meio, então realmente o espaço é bem pequeno, então em um das aulas eu comecei a propor um pré handebol vamos dizer assim, mas obviamente que nem os materiais adequados pra isso eu tinha, mas isso não faz com que eu não dê tais conteúdos então eu peguei o conteúdo do handebol (...) e comecei a fazer com a turma desse aluno, obviamente ele estava e eu não fiz nenhuma modificação, o que é que eu tive mais cuidado, vamos dizer assim, primeiro por ser uma criança com Síndrome de Down ele tinha uma certa hipotonia nos membros inferiores e obviamente eu tinha um pouquinho de receio em relação as corridas (...) (PARTICIPANTE MARIA).

Nesse contexto, segundo Araújo (2019), ao direcionar uma atividade em que seja necessária a inclusão, “o professor precisa se atentar para as ferramentas que dispõe para ensinar a todos os alunos de forma que o currículo seja cumprido e os conteúdos não sejam minimizados e/ou retirados” (ARAÚJO, 2019, p. 21). Para a autora, a adaptação curricular no ensino com alunos com DI não deve ficar apenas na forma de ensinar, e que “se ampliam quando mais elementos são inseridos na prática, seja os espaços físicos, as relações interpessoais ou tudo que envolve, representa e repercute em aprendizagem” (SILVA, 2015 *apud* ARAÚJO, 2019, p. 21).

Ao ser questionada sobre a permanência dos alunos com DI após a implementação do ensino remoto, durante a suspensão das aulas presenciais devido a pandemia da Covid-19, a professora afirmou

Sim, continuo com esse aluno [com Síndrome de Down]. Ele já está no 5º ano e aí aquelas duas alunas da EJAI. As aulas também eram as mesmas pra elas, eu nunca tive nenhuma dificuldade, alguns tinham alguma dificuldade em relação às habilidades motoras. Essas duas da EJAI, que já eram adultas, com elas esse momento da pandemia eu realmente não tive mais nenhum contato, nem eu nem as outras professoras. Infelizmente, a gente acabou perdendo essas alunas. Eu não sei como é a situação delas no momento atual, não é nem na EDF, mas é com os alunos da sala de aula também e isso na EJAI, quanto ao fundamental I eu continuo com ele, outros alunos com a DI a gente também não está tendo mais contato com ele. Às vezes, os pais, os responsáveis

acabam mudando o número de telefone e acabam também não passando para escola o contato novo. Esse aluno com Síndrome de Down, ele continua nas aulas, continua também fazendo os desafios, que eu chamo de desafios na EDF, mas aí tem alguma coisa que ele precisa falar realmente ele tem muita dificuldade (...) (PARTICIPANTE MARIA).

A partir disso, pode-se apreender que grande parte dos alunos com DI evadiram e que é relevante o apoio e a dedicação dos responsáveis para que este aluno permaneça nos estudos, seja mantendo contato com a escola ou incentivando a participação. Por outro lado, não podemos esquecer que a aula no modelo remoto requer instrumentos tecnológicos dos responsáveis, juntamente com disponibilidade deles para ceder o aparelho e se fazer presente dando apoio na aula. Sendo assim, não é possível apontar apenas uma problemática e apenas uma solução para a evasão dos alunos com DI nessa mudança do ensino presencial para o ensino remoto em meio a pandemia da Covid-19.

Para Machado *et al.* (2020), uma estratégia didática para a Educação Física em tempos de distanciamento social, seria tratar o planejamento como uma ação coletiva, envolvendo, de maneira mais participativa e solidária, uma relação integrada entre professores, familiares e estudantes.

De acordo com Silva *et al.* (2021, p. 16), durante as aulas remotas, cabem aos responsáveis “prestar assistência nesse processo, seja no ato técnico de manusear o computador e/ou a plataforma da aula ou na organização dos materiais do estudo das disciplinas etc.”

Porém, devemos também considerar o aspecto da desigualdade socioeconômica que permeia a realidade de uma considerável parcela das pessoas que utilizam o ensino público, provocando um processo, neste contexto de ensino remoto, de exclusão devido ao precário ou nenhum acesso às tecnologias.

A professora também relatou sobre a sua prática pedagógica em articulação com a professora do AEE.

Sim, com a professora do AEE eu converso muito, até mesmo agora durante a pandemia a gente viu o quanto esse aluno com Síndrome de Down ele regrediu em relação a fala e deixa só eu abrir um parênteses, as avaliações que eu fiz anteriormente foram avaliações no período em que as atividades eram presenciais, porque agora, com as atividades realizadas de forma individual, em casa e de forma remota, obviamente algumas coisas nele e nas outras crianças regrediram muito e aí conversando com a professora do AEE a gente percebeu que a própria fala dessa criança regrediu muito, em alguns vídeos que eu tenho que ele

envia das atividades. Durante este período de pandemia, eu percebo também que algumas habilidades dele estão tendo um pouquinho mais de dificuldade e quanto a profissional do AEE a gente conversa bastante então realmente existe essa troca [...] (PARTICIPANTE MARIA).

Durante o período de pandemia, a professora aponta que as habilidades dos alunos, em geral, regrediram com a falta de interação e de outros elementos do ensino presencial. De forma mais específica, o aluno com Síndrome de Down mostrou uma regressão maior na fala.

“A Educação Física escolar é uma grande aliada para o desenvolvimento físico, social e cognitivo dos alunos e alunas de inclusão.” (SILVA, MACHADO; FONSECA, 2021, p. 09). A Educação Física pode trazer benefícios para o desenvolvimento da consciência corporal, das habilidades e capacidades dos alunos com deficiência. Podendo ainda, no campo da psicologia, melhorar a autoestima, diminuir os sintomas depressivos e do nível de ansiedade. Promove também as interações sociais, quando aluno com deficiência participa das atividades em grupo com os colegas, além de contribuir com o respeito pela diversidade (NACIF *et al.*, 2016 *apud* SILVA, MACHADO; FONSECA, 2021).

A Participante Maria relatou ainda que mantinha com a professora do AEE um trabalho em conjunto, deixando claro que o modelo remoto não vem para substituir o presencial, mas que não podemos anular os conhecimentos adquiridos neste modelo. Além disso, a professora também destacou sobre como o aluno estava sendo acompanhado:

Ele está seguindo com a professora da sala comum, comigo da EDF e com a professora do AEE. Existe a assistência social na escola e ela também já deu apoio, mas ela trabalha mais de forma geral, mas tem esse apoio também da assistente social, porque quando a gente precisa de alguma coisa ela aciona a própria família e em alguns casos, não no caso desse aluno, ela vai até o conselho tutelar também é bem importante a assistente social da nossa escola, mas não tem não psicóloga (PARTICIPANTE MARIA).

Portanto, apreendemos sobre a importância da rede de apoio, além dos responsáveis, é necessário um suporte escolar para os alunos com e sem deficiência não só ingressarem na escola, mas também permanecerem tendo esse acesso e a inclusão nas aulas.

Ressaltando que a rede de apoio escolar deve ir além do clínico/diagnóstico para atender e incluir os alunos, porque esses suportes são diretamente proporcionais

com a permanência e evolução no ensino aprendizagem dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que esta pesquisa possibilitou analisar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto em decorrência da pandemia da Covid-19.

Os relatos enfatizaram a evasão dos alunos com DI nas aulas remotas, revelando que precisamos de mais pesquisas voltadas a este assunto, na busca de soluções. Sabemos que não temos um único fator para esta evasão, mas quanto mais atendermos as necessidades dos alunos com e sem deficiência, maior o acesso e permanência desses alunos no ensino remoto e/ou presencial.

Além dos inúmeros desafios que se apresentaram utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem remoto. Temos que considerar também um importante aspecto e motivo de grande preocupação do ensino remoto na situação pandêmica, que é o processo inclusivo, e não excludente pela falta de acesso aos recursos tecnológicos no ERE.

Observamos também que, quanto mais afastados os alunos ficam do ensino presencial, maior é a regressão das suas habilidades. Ressaltando que se esses alunos participarem das aulas do ensino remoto essa regressão diminuiria, então os alunos precisam de serviços de apoio escolar e dos familiares/responsáveis para continuarem estudando em contato com os professores e os demais alunos, mesmo que de forma remota.

No caso do aluno com Síndrome de Down, a habilidade da fala foi a que teve uma maior regressão. Desta forma, foi essencial a inter-relação do trabalho da professora Participante com a professora do AEE e os demais serviços ofertados pela escola, sendo necessário também a responsabilidade e incentivo dos familiares/responsáveis que passaram a ser os maiores mediadores nesta modalidade de ensino remoto.

De um modo geral, os alunos com DI precisam de suporte dos serviços da escola e dos familiares/responsáveis para diminuir a evasão é diretamente proporcional a isso, amenizar a regressão de suas habilidades. Faz-se necessário também mais estudos interligando toda a comunidade escolar e responsáveis, para obtenção de uma maior contextualização para os sentidos e significados, buscando soluções para melhorar o ensino remoto e/ou presencial dos alunos com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular de Alagoas: Linguagens/Educação Física**. Maceió, 2019.
- ANDRADE, W. P. O.; SANTOS, J. O. Deficiência intelectual: desafios enfrentados por professores frente a uma proposta inclusiva. In: SOUZA, R. C. S. e ALVES, M. D. F. **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco - Discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018. p.79-89.
- APA. DSM – IV: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Texto revisado. Tradução C. Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ARAÚJO, M. A. De. **Adaptações Curriculares para Alunos com Deficiência Intelectual: Das Concepções às Práticas Pedagógicas**. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2019.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 1-9, 2010.
- BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A. Recursos tecnológicos e os desafios da educação em tempos de pandemia. In: **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1994. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 10 jan. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 09 out. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso

em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 19 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental.** Secretaria da Educação Especial. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19.** Brasília: Ministério da Saúde. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 10 maio. 2021.

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 01 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.** Diário Oficial [da] 37 República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 17 jun. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CAMPOS, V. A. P.; MORAES, J. C. P. de. Aulas remotas para alunos de inclusão: visão de professores de AEE. ISSAPEC, 2020. CARVALHO, E. N. S. de; MACIEL, D.

M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

DIAS, S. de S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, D. P.; NASCIMENTO, V. F. do. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**, v.13, n. 02, p.37-53, 2007.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-91.

GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2018**: Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

KONDA, R. O. “Ensino remoto na perspectiva inclusiva”. **Revista Acadêmica Online**, 2020. Disponível em: 38 <http://m.revistaacademicaonline.com/products/ensino-remoto-na-perspectiva-inclusiva/>. Acesso em: 16 set. 2021.

LEIJOTO, Camila Pereira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delineamento da população escolar brasileira para registro no censo escolar. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto de; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-122.

MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G. da; MEDEIROS, F. M.; FERNANDES, N. Educação Física Escolar em Tempos de Distanciamento Social: Panorama, Desafios e Enfrentamentos Curriculares. **Movimento**, v. 26, 2020.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de educação especial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió: Princípios, orientações e práticas.** Maceió: Editora Viva, 2016.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997. p. 18-23.

MELLO, J. G.; NOVAES, R. C.; TELLES, S. de C. C. Educação Física Escolar a Distância: Análise de Propostas para o Ensino Remoto. **Revista EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1094, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1094/627>. Acesso em 16 set. 2021.

MILAN, F. J.; SALLES, W. das N.; RODRIGUES, L. B. S. Educação física adaptada como perspectiva de inclusão: percepção de alunos sem deficiência na educação física escolar. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas, v. 15, n. 4, p. 432-451, 2017.

MINAYO, M. C. de S. et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/7132/4884>. Acesso em: 16 set. 2021.

OLIVEIRA, J. I. de; SILVA, M. M. L. da; MEDEIROS, L. R. Reflexões Sobre a Inclusão Durante a Ensino Remoto em Escolas do Rio Grande do Norte. In: **VII Congresso Internacional das Licenciaturas**, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIMENTEL, S. C. **A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica.** In: SOUZA, R. C. S. e ALVES, M. D. F. Aprendizagem 39 e Deficiência Intelectual em foco - Discussões e pesquisas. Aracaju: Criação, 2018. p.13-34.

RIBEIRO, S. M. **O Esporte Adaptado e a Inclusão de Alunos com Deficiências nas Aulas de Educação Física.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, 2009.

RIDLEY, M. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! **Rev. Cient. Schola 6.1**, p. 2, 2020.

RODRIGUES, O. M. P. R; MARANHE, E. A. A História da Inclusão Social e Educacional da Pessoa com Deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F. e RODRIGUES O. M. P. R. **Marcos Históricos, Conceituais, Legais e Éticos da Educação Inclusiva.**

Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. p. 11-52.

RODRIGUES, O. M. P. R.; LEITE, L. P. Deficiência Intelectual: Conceitos e Definições. In: CAPELLINI, V. L. M. F. e RODRIGUES O. M. P. R. **Marcos Históricos, Conceituais, Legais e Éticos da Educação Inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. p. 53-79.

SILVA, C. M.; MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G. Educação física e aulas remotas: um olhar para o trabalho com alunos com deficiência em escolas do Rio Grande do Sul. **Revista Pensar a Prática**, v. 24, 2021.

SILVA, A. J. F. da; SILVA, C. C. da; TINÔCO, R. de G.; VENÂNCIO, L.; NETO, L. S.; ARAÚJO, A. C. de. Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) no combate à covid-19 (SARS-COV-2). **Cenas Educacionais**, v. 04, n.10618, p.1-27, 2021.