



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA: E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

Carlos Eduardo Vaz Lopes¹
Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior²

RESUMO

O presente texto consiste em um ensaio analítico com objetivo de apresentar reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física escolar juntos aos estudantes com deficiência visual durante o período de pandemia, abordando saberes e questões que podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva e democrática. Contextualizamos o cenário de pandemia no Brasil e os desdobramentos da mesma no processo educacional das escolas. Abordamos as compreensões das modalidades e modelos educacionais presente no período de pandemia. Revisamos estudos e pesquisas no campo da Educação Física, que discutem a prática pedagógica no cenário pandêmico e, finalizamos, apresentando reflexões sobre saberes e práticas que consideramos pertinentes em prol da Educação Física democrática, participativa, acessível e inclusiva aos estudantes com deficiência visual, como a participação dos responsáveis no processo educacional, a prática da audiodescrição, a orientação e mobilidade, os jogos adaptados, as tecnologias assistivas, entre outras estratégias pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Física. Deficiência Visual. Pandemia. Covid-19.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN THE PANDEMIC: HOW ABOUT THE VISUALLY
IMPAIRED STUDENTS?

ABSTRACT

The presented text consists in an analytical rehearsal with the objective of presenting reflections on the pedagogical practice of school physical education teachers integrated with visually impaired students during the pandemic period, addressing knowledge and issues that may contribute to a more inclusive and democratic practice. We contextualize the Brazilian scenario and possible developments in the educational process in schools. We approached the understanding of the modalities and educational models presented in the pandemic period. We revised studies and researchers in the physical education field that discuss the pedagogical practice in the pandemic scenario and, we ended it, presenting reflections about knowledges and practices that we consider relevant in favor of the democratic physical, participative, accessible and inclusive physical education for students with visual impairment, with the participation of the responsible of the educational process, the audio description of the practice, the orientation and mobility, adapted games, assistive technologies among pedagogical strategies.

Key-words: Physical education, visual impairment, Pandemic, Covid-19.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Centro Universitário Univeritas Veritas (UNIVERITAS-RJ). E-mai: efcarloslopes@gmail.com.

² Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor do Instituto Benjamin Constant. E-mail: arлиндofernandopaiva@ibc.gov.br.

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LA PANDEMIA: Y LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL?

RESUMEN

El presente texto consiste en un ensayo analítico con el objetivo de presentar reflexiones sobre la práctica pedagógica de profesores de Educación Física escolar junto a los estudiantes con discapacidad visual durante el periodo de la pandemia, abordando sabidurías y cuestiones que pueden contribuir para una práctica pedagógica más inclusiva y democrática. Contextualizamos el escenario de la pandemia en el Brasil y los desdoblamientos de ésta en el proceso educacional de las escuelas. Abordamos las comprensiones de las modalidades y modelos educacionales presentes en el periodo de la pandemia. Revisamos estudios e investigaciones en el campo de la Educación Física, que discuten la práctica pedagógica en el escenario pandémico y, finalizamos, presentando reflexiones sobre sabidurías y prácticas que consideramos pertinentes en pro de la Educación Física democrática, participativa, accesible e inclusiva a los estudiantes con discapacidad visual, como la participación de los responsables en el proceso educacional, la práctica de la Audiodescripción, la Orientación y Movilidad, los juegos adaptados, las tecnologías asistidas, entre otras estrategias pedagógicas.

Palabras-clave: Educación Física. Discapacidad Visual. Pandemia. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Em meio a revoluções sociais e consequentes transformações nos hábitos e costumes dos cidadãos e a crescente influência neoliberal no sistema político, em pleno século XXI, em 11 de março de 2020, é declarada a pandemia pela Organização Mundial da Saúde, devido aos efeitos provocados pelo vírus SARS-CoV-2 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020). Um vírus identificado na cidade de Wuhan, na China, e propagado rapidamente por meios dos efeitos da globalização e interligações dos países. No Brasil, os primeiros casos são identificados em março de 2020 e, em pouco tempo, as instituições educacionais suspendem as aulas e apenas os serviços essenciais são orientados pelas instituições de saúde a permanecerem abertos. Em função do crescente número de mortes³ e propagação do vírus e a incerteza de uma vacina, ocorreu a dispensa do cumprimento dos dias de trabalho escolar referentes à educação básica, por meio da Medida Provisória n.º 934, de 1 de abril de 2020, desde que fosse cumprida a carga horária mínima anual prevista, respeitando as normas a serem editadas por seus respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020a). Após meses de pandemia, agravada por uma crise política e um colapso na economia, o sistema educacional brasileiro passou a sofrer forte pressão para que as aulas dos estudantes voltassem por meio do chamado “ensino remoto”, seguindo a lógica do “trabalho remoto”, afinal, “O Brasil não pode parar”; esta foi a mensagem

³ Segundo o Ministério da Saúde, até 13 de outubro de 2021, foram confirmados 601.574 (seiscentos e um mil, quinhentos e setenta e quatro) óbitos causados pela Covid-19 (covid.saude.gov.br, 2021).

passada pelo governo federal do presidente Jair Bolsonaro para que os cidadãos voltassem à circular e, conseqüentemente, aquecessem a economia do país (LEMOS; ASSIS, 2020). Com isso, varios sistemas de ensino, municipais e estaduais, reiniciaram as aulas por meio de plataformas virtuais. E em 18 de agosto de 2020, a Medida Provisória nº 934 foi convertida na Lei nº 14,040, e estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, deixando a critério dos sistemas de ensino o desenvolvimento de atividades não presenciais como parte do cumprimento da carga-horária anual, mas, para isso, assegurando que professores e estudantes tivessem o acesso aos meios de realização das atividades escolares (BRASIL, 2020b).

Em meio a todo esse cenário de crise política e sanitária, com aulas realizadas por meio de plataformas virtuais, sem capacitação dos professores e estudantes, sem planejamento antecipado, sem estrutura física e pedagógica os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação ficaram à margem desse processo e, dentre esses, os estudantes com deficiência visual (DV), evidenciando, novamente, na história de escolarização desse público, sua exclusão do processo educativo. Segundo Santos (2020), além do capitalismo, colonialismo e patriarcado, agora, as pessoas com deficiência também sofrem com o capacitismo, que pôde ser evidenciado em diferentes contextos da pandemia em que os estudantes com deficiência foram excluídos, não tendo suas necessidades e desejos atendidos. O capacitismo é composto por atitudes de preconceito em que pessoas com deficiência são discriminadas por conta das comparações idealizadas da funcionalidade e da beleza dos corpos (MELLO, 2016). Compreendemos que todas as atitudes e práticas que inferiorizam, discriminam e excluem os sujeitos e suas identidades com base em uma suposta capacidade idealizada por um padrão de corpo devem ser superadas. E no caso da escolarização dos estudantes com DV, além da desigualdade social, falta de capacitação dos estudantes e professores em tecnologias digitais, a falta de acesso a materiais e aparelhos eletrônicos, também faltou a capacitação e o acesso específico a programas e saberes necessários para tornar a interação social, o currículo escolar e as atividades pedagógicas acessíveis aos estudantes.

Passados meses do início da pandemia no Brasil e, após a criação e chegada da vacina à população, algumas instituições e sistemas de ensino começaram a planejar e tentar a volta às aulas presenciais por meio de distintas organizações, como dias alternados, presenças facultativas aos estudantes, por meio do ensino híbrido, além de seguir os protocolos de segurança estabelecidos pelos órgãos de saúde.

Nesse sentido, o presente ensaio tem como objetivo apresentar reflexões sobre a prática

pedagógica da Educação Física escolar juntos aos estudantes com DV durante o período de pandemia, abordando saberes e questões que podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva e democrática. Para isso, buscamos contextualizar o cenário de pandemia no Brasil, abordamos a compreensão de alguns conceitos utilizados em função da escolarização no período de pandemia, revisamos estudos e pesquisas de professores de Educação Física que contribuem para a prática no contexto pandêmico e, finalizamos, longe de certezas e conclusões, abordando reflexões de saberes e práticas pedagógicas que podem contribuir para que os professores de Educação Física consigam se aproximar de uma prática mais inclusiva, acessível, democrática e participativa.

COMPREENDENDO ALGUNS CONCEITOS

O contexto em questão remeteu inúmeros educadores e estudantes ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), na busca por minimizar os prejuízos gerados por conta do distanciamento físico, e esse crescimento abrupto da utilização de ambientes virtuais e das TIC, na educação formal, gerou uma enorme confusão conceitual em torno da Educação a Distância (EaD) e do chamado Ensino Remoto Emergencial do qual os sistemas de ensino se tornaram reféns.

Talvez um dos termos mais presentes no cenário educacional por conta da pandemia de Covid-19 seja o Ensino Remoto, porém o termo se popularizou e começou a aparecer nos textos científicos após o início da pandemia (CARVALHO JUNIOR. LUPETINA, 2021), diferente da EaD, que já há registros no Brasil, desde 1904, com as escolas internacionais de organizações norte-americanas (DIAS; LEITE, 2010), estruturando-se e se desenvolvendo com o passar dos anos em diferentes formatos como modalidade e campo de pesquisas. A EaD evolui à medida que a expansão da TIC se desenvolveu, superando, assim, os modelos comunicativos pautados em correspondências que demoravam dias para chegar ao seu destino (MEDEIROS, 2015). A correspondência, o rádio, a televisão, as ferramentas da web nos mostram a evolução da TIC e as diferentes possibilidades e formatos da EaD (CARVALHO JUNIOR, 2013). Uma modalidade educacional prevista em lei, que se desenvolveu e acompanhou as transformações da revolução tecnológica e que pode ser trabalhada por meio de diversas formas de comunicação, podendo fazer uso, ou não da internet, no formato *on-line*, com interações síncronas ou assíncronas, combinada ou não com o ensino presencial, nesse caso, conhecido como ensino híbrido. Horn e Staker (2015) organizaram uma definição para esse termo que

conseguisse ter amplitude a fim de conceder diversificações, mas que apresentasse uma limitação, tanto quanto necessária, para especificá-la dentro do contexto educacional de categorias ilimitadas com relação ao uso de tecnologias. Eles organizaram essa definição em três partes.

Na primeira, o ensino híbrido que “[...] é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” (HORN; STAKER, 2015, n.p.). Fica notório que, nessa primeira conceituação, os estudantes detêm alguma forma de regular o seu tempo de estudo. A segunda parte informa que “[...] o estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa” (HORN; STAKER, 2015, n.p.). Nessa etapa de construção conceitual, percebemos que o ensino híbrido requer que o estudante esteja em um espaço específico com supervisão para auxiliar na mediação da aprendizagem. Na terceira parte, “[...] as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada” (HORN; STAKER, 2015, n.p.). Aqui, notamos que a aprendizagem nesses dois modelos – ensino presencial e EaD - devem dialogar de maneira ampla, permitindo compreender quais habilidades estão sendo alcançadas pelos estudantes e quais ainda não foram. Importante salientar que existem diferentes formas de realizar o ensino híbrido.

Já o Ensino Remoto podemos dizer que é uma forma precarizada de EaD, que surgiu de forma emergencial, sem planejamento, sem estrutura e sem capacitação aos professores e estudantes em meio ao caos da pandemia. Implantado sem um consenso entre os professores e sindicatos, seguindo a lógica do “trabalho remoto” reforçado por políticas neoliberais. Interessante destacar que a EaD também tem intimidade e é defendida por políticas neoliberais, que defendem a educação de massa a baixos custos, porém já conta com uma estrutura de pesquisa, políticas e práticas que defendem uma EaD mais humana e sensível, sem, necessariamente, ser pautada em uma educação tecnicista e de massa (que visa à quantidade). Hodges e colaboradores (2020) chamam de Ensino Remoto de Emergência, o que para eles, surgiu para divergir da educação *on-line* de alta qualidade, configurando-se como uma instrução alternativa e temporária por conta do contexto de crise, tendo como objetivo permitir o acesso temporário à instrução de maneira ágil para atender à emergência. Carvalho Junior e Lupetina (2021) consideram o Ensino Remoto como uma das possibilidades dos modelos e formatos da EaD e chamam a atenção para utilização do termo na tentativa de descaracterizar a EaD, como

se o Ensino Remoto não fosse uma modalidade de EaD, como se fosse mais próximo de um ensino presencial, ou algo novo.

AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CONTEXTOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Trabalhar a Educação Física como componente curricular obrigatório à distância não é novidade, porém ganhou mais destaque em função da pandemia da Covid-19, em que professores, sem formação específica em EaD, passaram a desenvolver suas práticas por meio da tentativa e erro. Nesta seção, buscaremos apresentar, por meio de revisão de literatura (MOREIRA; CALEFFE, 2008), a contribuição recente de alguns trabalhos publicados que abordam a Educação Física nesse período de pandemia e podem nos fazer refletir sobre as práticas pedagógicas nos diferentes contextos pandêmicos.

Godoi e colaboradores (2021), que investigaram os desafios para estudantes e professores no período do ensino remoto emergencial, evidenciaram que os meios utilizados para realização do Ensino Remoto Emergencial se deram com base na utilização dos recursos que já eram do cotidiano dos professores, como aplicativos de troca de mensagens, porém 25% dos professores participantes do estudo relataram ter que confeccionar apostilas para os alunos devido às desigualdades econômicas que se tornaram latentes em meio ao cenário caótico.

Esses recursos que já existiam, nos cotidianos escolares, são resultados da revolução tecnológica que modificou os hábitos e costumes dos estudantes e, sem perceber, de forma naturalizada, os aparelhos tecnológicos passaram a estar presentes na escola com professores e estudantes de diferentes gerações e, ambos, vivendo juntos as transformações sociais (CARVALHO JUNIOR, 2015). Peixoto, Carvalho Junior e Osborne (2018) sinalizam que o uso das tecnologias poderia otimizar e encurtar o tempo para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem, visando, assim, a uma ampliação curricular que extrapolasse os já tradicionais ambientes escolares.

Frente a esse cenário, em que as aulas não ocorrem presencialmente, Mello, Novaes e Telles (2020) analisaram em seu estudo um *webnário* relacionado à Educação Física e ao distanciamento físico e, constataram que, prioritariamente, as atividades propostas relacionavam-se com a realização de atividades no âmbito da dimensão do saber fazer, pois eles identificaram que os professores tinham a preocupação de assegurar aos estudantes a prática do movimento.

Com o intuito de alicerçar a atuação docente no campo da Educação Física relacionada às aulas virtuais, os autores elencaram quatro pontos: no primeiro, recomendaram que houvesse uma sequência didática para que as aulas não tivessem o entendimento de atividades isoladas, sendo compostas por uma parte introdutória, uma de desenvolvimento e uma última destinada à reflexão; o segundo ponto recomendado é com relação às dimensões dos conteúdos, salientando a importância da reflexão (saber sobre); a interação foi o terceiro ponto abordado, recomendando-se que haja o diálogo e ações colaborativas entre os estudantes, e a criação e disponibilização de materiais didáticos aos que não tenham acesso às tecnologias; o último ponto abordado é relativo à avaliação da aprendizagem, em que é destacado o registro da realização das atividades de cunho teórico e prático.

Silva, Machado e Fonseca (2021) buscaram compreender como é contemplado o ensino remoto na Educação Física com relação aos estudantes com deficiência e constataram que a maioria dos professores que atendem a estudantes com deficiência não elaboram atividades diferenciadas para eles, e os que fazem têm preferência por atividades práticas, como dança, alongamento e atividades lúdicas de socialização, ou seja, atividades que privilegiam o movimento corporal. Essas informações servem de alerta aos professores que precisam planejar as adaptações necessárias aos estudantes que delas necessitam, uma vez que o distanciamento físico já evidencia e deixa latentes as desigualdades entre os estudantes no processo de aprendizagem, quando, por exemplo, não acessam às aulas por falta de acesso à internet, de aparelhos eletrônicos, da falta de espaços para estudo, de materiais adequados e, no caso de estudantes com DV, de acesso e conhecimento de tecnologias assistivas, que possibilitam a participação ativa e autônoma dos estudantes nas atividades.

Moreira, Martins e Rocha (2020), considerando que a forma de interação no ambiente virtual impossibilita aulas, conforme no ensino presencial, propõem ações pedagógicas voltadas ao ensino da Educação Física Escolar para o cenário atual, com foco nos objetivos de aprendizagem e ênfase no desenvolvimento da dimensão cognitiva dos estudantes, desdobrando-se em atividades de cunho mais conceitual, explorando temáticas como o racismo, a desigualdade e gênero. Tal proposta é interessante e se enquadra bem ao atual cenário, porém não podemos deixar de compreender que o conhecimento se constitui em um tripé indissociável entre as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental (COLL et al., 2000). E no caso de estudantes com DV, as dimensões procedimental e atitudinal são fundamentais, uma vez que essas crianças, em função de sua limitação visual e falta de estímulos, podem ter atrasos motores significativos, assim como desenvolver quadros de insegurança e falta de autonomia, o que

torna essencial que se trabalhe todas as dimensões dos conteúdos de forma equilibrada, visando a um desenvolvimento global do estudante.

Outro aspecto abordado pelos autores é com relação às metodologias de ensino e aprendizagens desenvolvidas no ambiente virtual, pois aulas unicamente expositivas podem contribuir para a perda do interesse por parte dos estudantes e, dessa forma, sugerem a estimulação por meio da descoberta do conhecimento e de uma maior participação dos estudantes na elaboração do planejamento e das ações a serem realizadas nas aulas. Também, é apresentada a sugestão de elaboração de um protocolo de condutas para normatizar as regras de frequência, diálogo e conduta entre os participantes.

A EDUCAÇÃO FÍSICA JUNTO AOS ESTUDANTES COM DV NO CONTEXTO PANDÊMICO

Diante das questões apresentadas, nesse contexto de pandemia da Covid-19, verificamos que a educação de pessoas com deficiência ficou novamente à margem do processo de escolarização. Especificamente, os estudantes com DV, foco de nossas reflexões, irão necessitar de conhecimentos específicos sobre os leitores de tela, plataformas e aplicativos de comunicação para participarem ativamente da interação e desenvolvimento da Educação Física durante o distanciamento físico. As estratégias relacionadas aos estudantes com DV, nesse período, desconsideraram suas particularidades sociais e cognitivas e evidenciaram a forma com a qual os estudantes com DV são tratados no contexto escolar, sendo invisibilizados nesse ambiente (CARVALHO JUNIOR, LUPETINA, 2021).

O estudante com DV não é um ser universal, que possamos padronizar as estratégias pedagógicas. Precisamos pensar no estudante para além de uma categoria de deficiência e de características que se assemelham em função da falta do sentido visual. Ele precisa ser pensado em sua plenitude humana, em sua complexidade e singularidade. A DV pode ser congênita ou adquirida, com diferentes acuidades visuais. O estudante com DV pode ser cego, com visão monocular⁴, ou com baixa visão, além de poder ter outras deficiências associadas, como o estudante com deficiência múltipla sensorial visual (DMSV) e o estudante com surdocegueira, que detém uma identidade singular.

E nesse sentido, buscaremos compartilhar reflexões de saberes e práticas que possam

⁴ A visão monocular passa a ser considerada deficiência visual a partir da Lei N.º 14.126, de 22 de março de 2021.

contribuir para uma Educação Física mais inclusiva, acessível e democrática aos estudantes com DV. Prioritariamente, chamamos a atenção para a importância dos responsáveis nesse processo educacional, pois percebemos que eles, em muitos casos, irão mediar o processo de aprendizagem devido à falta de autonomia de alguns estudantes e à atenção constante que alguns estudantes necessitam. Por exemplo, um simples ligar e desligar de um microfone em aulas síncronas pode necessitar do auxílio dos responsáveis, quando pensamos em crianças com DV no primeiro ano do ensino fundamental. Ou os estudantes com surdocegueira, que, já no ensino presencial, necessitam de um guia-intérprete para estabelecer a comunicação⁵ com seus pares. Os responsáveis têm papel fundamental nesse processo, pois serão eles os braços e contato físico do professor nesse período. Manter uma proximidade e orientá-los é essencial para um trabalho coletivo. Os próprios recursos e materiais pedagógicos utilizados pelos estudantes, com auxílio dos responsáveis, deverão ser orientados pelos professores. A construção ou adaptação dos materiais e atividades, as técnicas de auxílio e orientação por meio dos sentidos remanescentes podem auxiliar no desenvolvimento correto de movimentos dos estudantes com DV.

Interessante salientar que os estudantes e responsáveis precisam estabelecer um tempo específico para as aulas, evitando comer, desenhar, jogar vídeo game ou qualquer outra atividade no momento da aula que não faça parte da atividade pedagógica, estendendo para o ambiente virtual e contexto de cada casa o “contrato social” que se faz entre estudante e professor na escola. Esse tempo e rotina para o estudo também evitam que situações particulares dos familiares interfiram no aprendizado, como visitas recebidas durante a aula, discussões de relações pessoais, entre outras questões do cotidiano de cada família.

Há uma infinidade de atividades, temáticas e conteúdos que podem ser desenvolvidos no formato à distância, sejam conceituais, atitudinais, procedimentais (COLL et al., 2000). A Educação Física não precisa ser teórica ou focar em questões conceituais em função do distanciamento físico. O importante é que o professor utilize e oriente os estudantes com DV quanto ao uso de tecnologias assistivas para tornar suas aulas acessíveis e, em parceria com os responsáveis, verifique as possibilidades de atividades práticas conforme a realidade de cada estudante, o que torna necessário a realização de um planejamento coletivo.

⁵ O estudante com surdocegueira pode se comunicar de diferentes formas, dentre elas: a língua de sinais tátil, a língua de sinais em campo visual reduzido, o alfabeto manual tátil, o sistema Braille tátil ou manual, a escrita na palma da mão, as tablitas alfabéticas, o sistema Malossi, o Tadoma, a escrita ampliada em tinta, a leitura labial, a língua oral amplificada ou fala ampliada e os recursos técnicos do sistema alfabético com retransmissão em braile, além de sinais caseiros e alternativos (MARTINS, CARVALHO JUNIOR, 2021).

Outra questão que ressaltamos é o uso da Audiodescrição (AD) na prática docente, tanto na utilização de vídeos e imagens, quanto na oratória do professor ao contextualizar um cenário, um movimento, ou quando solicitar uma atividade. Lopes, Alves e Carvalho Junior (2021a) afirmam, em suas conclusões, que a AD necessita de larga divulgação na comunidade escolar para que ela se torne um elemento da cultura escolar como forma de socialização das diversas experiências e práticas de docentes e estudantes com DV. Desse modo, entendemos que, tanto os materiais audiovisuais quanto os materiais impressos, precisam de AD para tornar acessível às imagens que aparecem nos materiais didáticos utilizados. Ao passar uma atividade prática, ou movimento a ser realizado pelo estudante, o professor deve fazer a AD de todo o movimento, facilitando a compreensão pelo estudante. Orientar os demais estudantes para que façam sua AD, antes da interação, também é de extrema importância. A conscientização para que todos façam a AD, quando postam uma imagem ou vídeo nas plataformas virtuais, tornará o processo acessível a todos. Ao postar uma imagem ou vídeo e não contextualizar, sem fazer a AD, tornará o ambiente utilizado excludente ao estudante com DV, que não saberá o que está em discussão na imagem ou vídeo. Nesse sentido, apontamos a utilização da AD como parte do processo de tornar a Educação Física acessível e inclusiva em ambientes virtuais, principalmente, em um período que a principal interação no processo pedagógico se realiza por meio das plataformas virtuais de aprendizagem e redes sociais.

A Orientação e Mobilidade (OM) também merece destaque, e o professor a pode desenvolver de forma transversal em todas as temáticas que abordar, inclusive, utilizar o contexto e realidade de cada estudante para auxiliar e promover sua autonomia de ir e vir com segurança. Atividades de conhecimentos corporal e espacial podem ser realizadas, como, por exemplo, solicitar que os estudantes contem os móveis de sua sala de estar, que verifiquem quantas portas têm em sua casa, quantas janelas têm em seu quarto, que caminhem até o quintal e voltem, que verifiquem se há desníveis no chão. Essas atividades podem ser realizadas de forma síncrona e com a supervisão dos responsáveis, aumentando o nível de dificuldade, conforme a idade dos estudantes. Outros conceitos psicomotores e referentes à OM podem ser desenvolvidos por meio de atividades de equilíbrio e conhecimento corporal que estimulem o desenvolvimento da noção de espaço e tempo por meio dos sentidos remanescentes como andar sobre uma corda com variações de deslocamentos e velocidades, arremessar e buscar uma bola (com guiso, preferencialmente), danças em diferentes ritmos e estilos além da vasta possibilidade existente na cultura corporal do movimento.

Também, é possível utilizar a pluralidade de jogos pedagógicos, como os eletrônicos e

os disponíveis em plataformas virtuais para serem jogados em rede, ou os jogos disponíveis na ferramenta Jogavox do Dosvox⁶, por exemplo. Ou os jogos de tabuleiro, que podem ser adaptados com materiais de baixo custo (papelão, barbante, cola, tampinhas e gargalos de garrafas plásticas) e construídos pelos próprios estudantes com auxílio dos responsáveis. Lopes, Alves e Carvalho Junior (2021b) apresentam jogos de tabuleiro que podem ser adaptados para sua realização, como: Ludusbraille, Pentalfa, Torre de Hanói, Avanço, Moinho, Yoté e Vector 4. E além desses, outros jogos clássicos, como Xadrez, Jogo da Memória, Dominós e Cartas, podem ser adaptados e auxiliar no desenvolvimento dos estudantes com DV.

Importante ressaltar que a produção de materiais adaptados e especializados às necessidades dos estudantes é essencial para favorecer a aprendizagem. O contraste de cores, os tamanhos, as fontes das letras utilizadas e as estimulações dos sentidos remanescentes, por meio de materiais didáticos, contribuirão para o desenvolvimento pleno do estudante com DV.

Quanto aos estudantes com DMSV, além do que já apresentamos, também corroboramos com Moreira e Carvalho Junior (2021) na defesa de uma rotina semanal de atividades, objetos de referência e atividades de escolhas que possibilitem e reforcem a interação. Assim como o desafio de promover a interação entre os estudantes com surdocegueira e os demais estudantes (MARTINS, CARVALHO JUNIOR, 2021), que, nesse contexto virtual, precisarão do apoio da família na interpretação, tornando possível a comunicação do estudante com surdocegueira com os demais participantes.

A comunicação, no ambiente virtual, pode ser realizada por meio de diferentes plataformas, aplicativos e programas. No caso dos estudantes com DV, é importante que tanto o professor quanto o estudante tenham conhecimento das tecnologias assistivas que tornam essa interação virtual acessível, como as ferramentas de acessibilidade dos sistemas operacionais, os leitores e ampliadores de tela, o Dosvox, o programa Braille Fácil, o programa de comunicação alternativa Prancha Fácil, o programa Monet, o *software* Balabolka, além dos recursos de acessibilidade dos navegadores de internet e os vários aplicativos para aparelhos de celulares móveis como o leitores de tela *Google TalkBack* e *VoiceOver*. Corroboramos com Della Líbera e Silva (2019) quando afirmam que os leitores de tela são os principais recursos utilizados, essenciais aos estudantes cegos.

Diante de tantas questões que se colocam em um cenário complexo, com diferentes

⁶ “O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho.” (intervox.nce.ufrj.br, 2021).

tensões, anseios, desejos, medos e necessidades que perpassam professores, responsáveis e estudantes, com identidades, características, singularidades únicas, subjetivas, a Educação Física plural, democrática e inclusiva torna-se cada vez mais distante e contrária aos modelos de educação de massa, padronizados, engessados. Nesse sentido, não buscamos apontar caminhos, mas refletir sobre saberes e práticas que consideramos necessários à prática pedagógica plural e acessível, que possam proporcionar autonomia e participação democrática de todos, sem exclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia afetou toda a sociedade e, nos sistemas educacionais, desdobrou-se em diferentes arranjos e experiências, conforme às realidades e contextos de cada professor e estudante. Os problemas de acesso e inclusão de estudantes no ensino presencial tornaram-se latentes e se agravaram nos ambientes virtuais, uma vez que não houve formação dos professores e planejamento para as vastas experiências virtuais de ensino remoto. Os estudantes com DV são uma parte desse público que ficou à margem do processo educacional, que mais uma vez privilegiou um padrão de corpo, de estudante, desconsiderando as necessidades e diferenças humanas.

No presente texto, buscamos contextualizar brevemente o cenário de pandemia no Brasil, apresentamos algumas compreensões sobre a modalidade e formatos de educação que surgiram no período de pandemia, revisamos e discutimos estudos e experiências publicadas sobre a prática de professores de Educação Física durante esse período e, finalizamos, abordando reflexões sobre saberes e práticas de professores de Educação Física juntos aos estudantes com DV, que consideramos essenciais durante a escolarização na pandemia, com intuito de contribuirmos para uma prática pedagógica mais inclusiva e democrática.

A AD, as tecnologias assistivas, a OM, as estratégias e recursos pedagógicos, a aproximação e trabalho coletivo dos professores junto aos responsáveis são alguns pontos que merecem destaques na busca de uma Educação Física plural, democrática e inclusiva aos estudantes com DV. Não buscamos, por meio deste ensaio, trazer certezas, afirmações ou conclusões, mas propiciar e compartilhar reflexões sobre saberes e práticas que acreditamos tornar a Educação Física mais acessível a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 23 ago. 2021.
- BRASIL. **Medida provisória Nº 934, de 1º de Abril de 2020**. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 23 de ago. 2021.
- BRASIL. **Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 23 de ago. 2021.
- BRASIL. **Lei N. 14. 126, de 22 de março de 2021**. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.126-de-22-de-marco-de-2021-309942029>. Acesso em: 10 de out. de 2021.
- CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de. Educação a distância: uma análise dos modelos de ensino. **Revista EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 46-54, 2013. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/152/40>. Acesso em: 26 de set. de 2021.
- CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. As tecnologias nas aulas de educação física. In.: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7740/3831>. Acesso em: 23 de ago. 2021.
- CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; LUPETINA, Raffaella de Menezes. A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de Covid-19. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, p. 1-15 e276201, 30 abr. 2021. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/794>. Acesso em: 27 de ago. 2021.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- covid.saude.gov.br. Coronavirus//Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 14 de out. de 2021.
- DELLA LÍBERA, B.; SILVA, V. F. da. Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação de pessoas com deficiência visual. In: CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de; DELLA LÍBERA, B.; GOMES, M. de O. Para além do olhar: políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual. Curitiba: Appris, 2019. p. 133-152.
- GODOI, Marcos et al. 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, n. 1, p. e012-e012, 2021. Disponível em: < <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/995>>. Acesso em: 01 de set. 2021.
- HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 23 de ago. 2021.
- HORN, / Michael B.; STAKER, Heather. Blended. Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015. ePub.
- intervox.nce.ufrj.br. **O que é Dosvox**. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

- LEMOS, C. E. C; ASSIS, G. C. de. A pandemia da Covid-19, a exposição das desigualdades e o discurso da necropolítica neoliberal. **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 5, n. 9, p. 34-39, 2020.
- LOPES, Carlos Eduardo Vaz; ALVES, Victor Hugo Cardoso; CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. A audiodescrição como recurso pedagógico na Educação Física Escolar junto a estudantes com deficiência Visual. In.: CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de (Org). **Educação Física escolar junto a estudantes com deficiência visual**. Curitiba: Appris, 2021a.
- LOPES, Carlos Eduardo Vaz; ALVES, Victor Hugo Cardoso; CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. Os jogos de tabuleiro como possibilidades pedagógicas aos estudantes com deficiência visual. In.: CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de (Org). **Pesquisa e práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência visual**. [material eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021b. Disponível em: www.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/Pesquisa_e_praticas_pedaggica.pdf. Acesso em: 10 de set. 2021.
- MARTINS, Rafael Costa; CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. Saberes necessários à prática pedagógica da Educação Física junto a estudantes com surdocegueira. In.: CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de (Org). **Educação Física escolar junto a estudantes com deficiência visual**. Curitiba: Appris, 2021.
- MEDEIROS, Álvaro Francisco de Castro. **Conceitos fundamentais para Educação a Distância**. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.
- MELLO, João Gabriel de; NOVAES, Renato Cavalcanti; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Educação Física Escolar a Distância: Análise de Propostas para o Ensino Remoto. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1094/627>. Acesso em: 30 de ago. 2021.
- MOREIRA, Flávia Daniela dos Santos; CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. Educação Física Escolar e estudantes com deficiência múltipla sensorial visual em tempo de Covid-19. **RevistAleph**, Niterói, número especial, jul. 2021, p. 118-136. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/47948/29646>. Acesso em: 26 de set. de 2021.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MOREIRA, Luiza Silva; MARTINS, Raphaell Moreira; ROCHA, Hugo Paula Almeida da. DISPOSITIVOS PARA EDUCAÇÃO DO CORPO E MODULAÇÃO DO COMPORTAMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PONTO DE VISTA SOBRE O CONTEXTO PANDÊMICO. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 5, n. 1, p. 2-22, 2020. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/2876>. Acesso em: 30 de ago. 2021.
- OLIVEIRA, Tálita Regina Henrique de; FERREIRA, Verônica Moreira Souto; SILVA, Maria Ivonaide Félix Duarte da. Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da educação física no ensino fundamental. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020 (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.
- PEIXOTO, Rodrigo Portal; CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; OSBORNE, Renata. Tecnologia, Currículo e Educação Física Escolar: uma discussão necessária. In.: CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; OSBORNE, Renata (Orgs). **Educação Física Escolar e Questões Curriculares**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.
- RIEGEL, Ariane Berri; MARQUES, Luíza Nunes; WUO, Andrea Soares. LEGISLAÇÕES QUE ORIENTAM O ENSINO PARA EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA–COVID-19. **REVISTA HUMANITARIS-B3**, v. 2, n. 2, p. p. 107-118, 2021. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/426>. Acesso

em: 27 de ago. 2021.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, Caroline Maciel da; MACHADO, Roseli; FONSECA, Denise Grosso da. Educação física e aulas remotas: um olhar para o trabalho com alunos com deficiência em escolas do Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, v. 24, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. 11 de mar. 2020. Disponível em <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 23 ago. 2021.